

**НЕЛИНЕЙНАЯ МОДЕЛЬ
РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
В МАКРОРЕГИОНЕ:
ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ
И ПРАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ**

Монография

Под редакцией Г. Е. Зборовского

Екатеринбург
2016

УДК 316.7
ББК 60.561.9
Н 49

Рецензент

доктор социологических наук, заведующий кафедрой теории
и социологии управления Уральского института – филиала
Российской академии народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации **А. С. Ваторопин**

*Издание подготовлено при поддержке Российского научного фонда,
проект № 16-18-10046 «Формирование нелинейной модели
российского высшего образования в регионе в условиях экономической
и социальной неопределенности»*

Н 49

Нелинейная модель российского высшего образования в макрорегионе: теоретическая концепция и практические возможности : монография / Г. Е. Зборовский, П. А. Амбарова, В. С. Каташинских, А. К. Клоев, А. А. Кузьминчук, С. В. Кульпин, М. В. Певная, Н. В. Шаброва, Е. А. Шуклина / под ред. Г. Е. Зборовского. – Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2016. – 336 с.

ISBN 978-5-7741-0287-7

В книге отражены результаты проведенного (в рамках первого этапа) теоретического и эмпирического исследования формирования нелинейной модели российского высшего образования в регионе в условиях экономической и социальной неопределенности. В ней раскрываются концептуальные основы нелинейной модели высшего образования в России, показываются различия между двумя моделями высшей школы – линейной и нелинейной. Характеризуются возможности реализации концепции нелинейной модели высшего образования в макро-региональных практиках. Выявляются подходы к типологии вузов в России и Уральском макрорегионе. Анализируется эмпирическая методология и методика исследования нелинейного развития высшего образования. Рассматриваются экономические, образовательные, педагогические и темпоральные проблемы, условия и возможности трансформации линейной в нелинейную модель высшего образования. Проводится институциональный анализ динамики изменений высшего образования, его готовности к нелинейной модели, установлению взаимосвязей с институтом работодателей.

Книга предназначена для социологов, исследователей и практиков высшего образования, научно-педагогических и управленческих работников вузов, студентов, всех интересующихся современными проблемами высшей школы и ее развития.

ISBN 978-5-7741-0287-7

© Коллектив авторов, 2016
© Оригинал-макет.
Гуманитарный университет, 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	5
Глава 1	
Концептуальные основы нелинейной модели высшего образования в России	8
§ 1.1. Предпосылки нелинейного развития высшего образования	8
§ 1.2. Основные положения концепции нелинейного развития высшего образования	23
§ 1.3. Принципы нелинейной системы высшего образования	34
§ 1.4. Научно-образовательное знание как знаниевая основа нелинейной модели высшего образования	47
§ 1.5. Институциональные условия формирования нелинейных образовательных стратегий студенчества	56
§ 1.6. Нелинейные профессиональные стратегии научно-педагогического сообщества и институциональные условия их формирования	72
Глава 2	
Концептуализация нелинейной модели высшего образования в российском макрорегионе	87
§ 2.1. Возможности реализации концепции нелинейной модели высшего образования в макрорегиональных практиках	87
§ 2.2. Макрорегиональные и региональные неравенства в российском высшем образовании как предпосылка перехода от его линейной к нелинейной модели в макрорегионе ..	100
§ 2.3. Подходы к типологии вузов в Уральском макрорегионе	112
Приложение	136
Глава 3	
Эмпирическая методология и методика исследования нелинейного развития высшего образования	145
§ 3.1. Методологические подходы к исследованию нелинейного развития высшего образования	145
§ 3.2. Нелинейная модель высшего образования: проблемы разработки эмпирической методологии и методических стратегий	157

Глава 4

Проблемы, условия и возможности трансформации линейной в нелинейную модель высшего образования	170
§ 4.1. Экономические условия и возможности перехода к нелинейной модели высшего образования	170
§ 4.2. Образовательно-педагогические условия и возможности перехода к нелинейной модели высшего образования	181
§ 4.3. Академическая мобильность в контексте понимания нелинейности высшего образования в России	196
§ 4.4. Massive Open Online Courses как сетевой ресурс высшей школы в условиях нелинейных вызовов современности	213
§ 4.5. Темпоральная ресурсность образовательных общностей в условиях перехода к нелинейной модели высшего образования	234

Глава 5

Институциональный анализ готовности системы высшего образования к ее нелинейной модели	260
§ 5.1. Анализ динамики институциональных изменений высшего образования	260
§ 5.2. Высшее образование и институт работодателей: проблемы эффективности межинституциональных взаимодействий	278
§ 5.3. Инновационное развитие университетов в условиях экономической и социальной неопределенности регионального развития	303
Заключение	334

ВВЕДЕНИЕ

Монография, посвященная анализу теоретической концепции нелинейного развития российского высшего образования и практическим возможностям реализации его модели в макрорегионе, является результатом большой работы научного коллектива Уральского федерального университета, осуществленной в 2016 г. при поддержке гранта РНФ (проект №16-18-10046) «Формирование нелинейной модели российского высшего образования в регионе в условиях экономической и социальной неопределенности». В книге отражены результаты теоретического и эмпирического исследования, проведенного на первом его этапе.

Первая, центральная в теоретическом отношении, глава монографии посвящена разработке концептуальных основ нелинейной модели высшего образования. Она включает в себя обоснование необходимости такой модели для российской высшей школы и ее практической реализации (в порядке эксперимента) в одном из макрорегионов (федеральных округов) страны. В главе показываются основные различия двух моделей высшего образования – линейной и нелинейной, раскрываются принципы каждой из них. При этом особое внимание уделяется трактовке нелинейной модели высшей школы. Выявляется знаниевая основа этой модели. Глава завершается характеристикой образовательных стратегий студенчества, нелинейных профессиональных стратегий научно-педагогического сообщества и институциональных условий формирования первых и вторых.

Проблемы концептуализации нелинейной модели высшего образования в российском макрорегионе стали предметом специального рассмотрения во второй главе. В створе внимания авторов оказались возможности реализации концепции нелинейной модели высшего образования в макрорегиональных практиках, макрорегиональные и региональные неравенства в российском высшем образовании, подходы к типологии вузов в России, и в частности в Уральском макрорегионе.

Рассмотрение вопросов эмпирической методологии и методики исследования нелинейного развития высшего образования составляет содержание третьей главы монографии. В ней характеризуются методологические подходы к изучению нелинейного развития высшей школы, выявляются проблемы разработки его методической стратегии. Представлена методика эмпирического исследования нелинейного развития высшего образования.

Базой этого исследования послужили статистические данные, а также материалы 80 экспертных интервью признанных специалистов в области высшего образования из ряда федеральных ок-

ругов – Уральского, Приволжского, Сибирского, гг. Москвы, Санкт-Петербурга, Екатеринбурга, Нижнего Новгорода, Перми, Челябинска, Тюмени, Томска, Омска, Новгорода, Сургута и др. Интервью были взяты в период с мая по ноябрь 2016 г. участниками научной группы Уральского федерального университета. Экспертами выступили ректоры и проректоры (в том числе бывшие) нескольких университетов, директора институтов, деканы факультетов, заведующие кафедрами, ученые и педагоги, профессора, известные своими публикациями, посвященными проблемам развития высшего образования, в авторитетных научных журналах, представители университетского управления, власти, бизнеса. Большое место в книге занимает вторичный анализ данных по вопросам, поднимаемым в монографии, либо по смежным с ними проблемам.

В четвертой главе исследуются условия, возможности и проблемы трансформации линейной в нелинейную модель высшего образования в стране. Выделяются в качестве наиболее значимых экономические, образовательные, педагогические условия и возможности такой трансформации. Особое внимание уделено академической мобильности в контексте понимания нелинейности высшего образования в России, в том числе и в макрорегионе. Заметное место занимает анализ темпоральной ресурсности образовательных общностей в условиях перехода к нелинейной модели высшего образования.

Содержание пятой главы монографии составляет институциональный анализ готовности существующей сегодня системы высшего образования к ее трансформации в нелинейную модель. В главе показывается динамика институциональных изменений высшего образования и дается оценка эффективности его внутри- и межинституциональных отношений в российском обществе, включая их макрорегиональный уровень. Анализируются проблемы эффективности межинституциональных взаимодействий высшего образования и института работодателей. Глава завершается рассмотрением инновационного развития университетов в условиях экономической и социальной неопределенности.

В «Заключении» подводятся итоги первого этапа проведенного исследования и формулируются задачи его продолжения в рамках нового этапа.

Авторы глав монографии:

Введение – проф., д-р филос. наук, Заслуженный деятель науки РФ Г. Е. Зборовский.

Глава 1, § 1 – Г. Е. Зборовский, § 2 – Г. Е. Зборовский, проф., д-р социол. наук Е. А. Шуклина, § 3 – доц., канд. социол. наук П. А. Амбарова, доц., канд. социол. наук Н. В. Шаброва, § 4 –

Г. Е. Зборовский, § 5 – канд. социол. наук А. А. Кузьминчук, § 6 – П. А. Амбарова, Н. В. Шаброва.

Глава 2, § 1 – П. А. Амбарова, Г. Е. Зборовский, § 2 – Г. Е. Зборовский, § 3 – доц., канд. социол. наук В. С. Каташинских.

Глава 3, § 1 – Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина, § 2 – П. А. Амбарова, Г. Е. Зборовский, Н. В. Шаброва, Е. А. Шуклина.

Глава 4, § 1 – канд. экон. наук С. В. Кульпин, § 2 – Н. В. Шаброва, § 3 – доц., канд. социол. наук М. В. Певная, § 4 – Е. А. Шуклина, § 5 – П. А. Амбарова.

Глава 5, § 1 – П. А. Амбарова, § 2 – Е. А. Шуклина, § 3 – доц., канд. филос. наук А. К. Ключев.

Заключение – П. А. Амбарова, Г. Е. Зборовский.

ГЛАВА 1

Концептуальные основы нелинейной модели высшего образования в России

§ 1.1. Предпосылки нелинейного развития высшего образования¹

В последние 20–25 лет российское высшее образование переживает нелегкие времена. Непрерывно приходят на смену друг другу процессы его реформирования, перехода к ЕГЭ, выполнения требований Болонской конвенции, модернизации, оптимизации и т. д. и т. п. Не успев завершиться каким-либо результатом, каждый из этих процессов сменяется следующим, также безуспешным. По данным ряда исследований, в стране существует недовольство положением дел в высшей школе².

Углубляющийся экономический кризис, снижение финансирования, постоянные угрозы сокращения численности вузов, филиалов, ставок, бюджетных мест и реализация время от времени этих угроз, нестабильность и неопределенность в обществе и, как ее отражение, аналогичная ситуация в системе высшего образования в стране – все это создает растущую тревогу, вызывает страхи и беспокойства в вузах.

Как известно, в стране в последние годы идут процессы, которые получили название оптимизации высшего образования. До этого, начиная с 1990-х гг., имели место процессы демократизации, реформирования, модернизации и др. В жизни вузов происходят заметные изменения, причем как позитивного, так и негативного характера.

Позитивные изменения касаются, прежде всего, образовательной составляющей. Новые образовательные программы, модульное обучение, элементы дистанционного образования, сокращение лекционных и увеличение семинарских и практических занятий,

¹ При написании параграфа использованы материалы статей: Зборовский Г. Е. Предпосылки и проблемы концепции нелинейного развития высшего образования в российском макрорегионе (статья 1) // Университетское управление: практика и анализ. – 2016. – № 5 ; Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Концептуальные основы перехода к нелинейной модели высшего образования в регионе // Экономика региона. – 2016. – № 4.

² Балацкий Е. В. Синдром аритмии реформ в системе высшего образования // Журнал Новой экономической ассоциации. – 2014. – № 4 (24). – С. 111–140 ; Модернизация российского образования: проблемы и перспективы / под ред. М. К. Горшкова и Ф. Э. Шереги. – М. : ЦСПиМ, 2010. – 352 с. ; Гудков Л. Д. Условия воспроизводства советского человека // Вестник общественного мнения. – 2009. – № 2. – С. 8–37.

переход на индивидуальные образовательные траектории и многое-многое другое свидетельствуют о происходящих сдвигах в сторону новых образовательных технологий и инновационных поисков.

Но все это не является, по нашему мнению, уходом от линейного типа высшего образования. Не меняются его структура, способы решения проблем в нем, система управления. Не учитываются мнения основных образовательных общностей – студенчества и научно-педагогического сообщества. Низок уровень их мотивации на образовательную деятельность и научные исследования. «Скукоживается» высшее образование в регионах. Значительная часть талантливой молодежи из регионов стремится уехать либо в столичные вузы, либо за границу.

Многие преобразования в системе высшей школы связаны с внедрением основных положений и требований идеологии и практики Болонского процесса. Однако ни его идеологию, ни практику так и не удалось до конца имплантировать в жизнь вузов. Конечно, ряд формальных позиций Болонского процесса, связанных, в частности, с переходом на бакалавриат и магистратуру, был соблюден, хоть и не до конца. Не удалось, в частности, реализовать на массовом уровне академическую мобильность студентов и преподавателей. Это же касается свободного выбора студентами предпочитаемых для изучения дисциплин. Чисто механически была решена проблема внедрения кредитов (зачетных единиц).

Получилось так, что требования Болонского процесса в полной мере совпали со стремлением властей сэкономить бюджетные средства на высшем образовании, чему способствовал переход от пятилетнего к четырехлетнему обучению подавляющего большинства студентов. Но качество образования от этого не повысилось, а удовлетворенность выпускниками вузов работодателями (презрительно окрестивших бакалавров недоучками) лишь понизилась. Не реализовались и многие иные ожидания от модернизации и оптимизации высшего образования в стране, особенно в ее регионах, где их последствия воспринимаются особенно остро. В жизни высшей школы резко усилилась бюрократизация.

Вызывают протестную реакцию в обществе и управленческие решения, направленные на ограничения университетских свобод, включенность вузов в правительственную вертикаль, коммерциализация высшего образования, в том числе платное обучение (часто по принципу, согласно которому значительная часть студентов платит не за то, чтобы учиться, а за то, чтобы не учиться, но при этом получать дипломы). Далеко не все меры по оптимизации высшего образования, связанные с объединениями вузов, сокращением научно-педагогических кадров и т. д., получают сколько-нибудь массовую поддержку среди научно-педагогической обще-

ственности и студенчества. Причем зачастую речь идет не о существе дела, а о том, как негуманно это делается. Впрочем, сегодня это мало кого волнует на всех уровнях управления высшим образованием.

Возникает необходимость осуществления глубоких, качественных изменений в высшем образовании страны. По нашему мнению, они должны означать замену линейной модели его развития нелинейной.

В системе управления российским высшим образованием господствует линейная модель, которая сдерживает его развитие и не дает реализоваться в полной мере имеющемуся в вузах регионов (макрорегионов) значительному потенциалу. Акцент в стране делается на государственное содействие и помощь незначительному количеству успешно развивающихся образовательных организаций (их несколько десятков), расположенных преимущественно в столичных городах и мегаполисах. В ближайшей перспективе такое положение дел может привести к существенному ослаблению не только значительной части «провинциальных» вузов, но и тех регионов и городов, где они находятся и в функционировании и развитии которых ожидается снижение (вследствие такого ослабления) роли и значения высшего образования.

В свою очередь, это уменьшит шансы на его получение у большей части населения таких регионов и городов, особенно у молодежи. Превращение самостоятельных вузов в филиалы, их присоединение к другим вузам, слияние и даже закрытие, соединение и ликвидация внутривузовских кафедр, факультетов, институтов, наряду с сокращением численности профессорско-преподавательского и учебно-вспомогательного персонала, объективно способствуют оттоку молодежи из многих городов страны, в том числе из ряда ее областных центров, ослабляя роль образовательных организаций высшей школы как очагов сосредоточения культуры и интеллигенции, своеобразных градообразующих структур.

Свою задачу в монографии мы видим в рассмотрении имеющей место ситуации в российском высшем образовании и выявлении возможностей реализации нелинейного пути его развития в регионе (макрорегионе) как факторе глубокой модернизации высшей школы. Согласно выдвинутой нами гипотезе, существующий сегодня в России линейный путь высшего образования не только не соответствует мировым и европейским достижениям в этой сфере, но и не удовлетворяет основные общественные потребности и ожидания значительной части научно-педагогического сообщества, студенчества и населения как страны в целом, так и в особенности

ее регионов (макрорегионов). Многочисленные исследования на эту тему подтверждают сказанное³.

Отсюда вытекает необходимость перехода к качественно иному, нелинейному пути развития высшего образования, в рамках которого было бы возможно решать его основные проблемы, в том числе (а может быть, в первую очередь) и на макрорегиональном уровне. Мы исходим из того, что в такой громадной стране, как Россия, нецелесообразно стремиться к решению поставленной задачи одновременно на всех ее (высшей школы) уровнях и во всех макрорегионах (регионах). Одна из причин неудачных попыток трансформации системы высшего образования в России состоит именно в стремлении осуществить все задуманное сразу и притом без научно обоснованной экспериментальной проверки. Чтобы ее осуществить, требуется, как нам представляется, наличие конкретного экспериментального образовательного пространства. В таком качестве может выступить один, относительно небольшой по числу входящих в него регионов, макрорегион. Им был избран Уральский федеральный округ.

Цель нашей работы заключается в концептуальном обосновании нелинейного развития российского высшего образования и его макрорегиональной модели, способной вызвать экспертное доверие исследователей и практиков к ее теоретической проработке и экспериментальной апробации.

Это тем более важно сделать, что высшее образование в России в условиях социального кризиса испытывает на себе его сложные и противоречивые воздействия. Чаще всего процессы, которые происходят в высшей школе, подвергаются критическому разбору и вызывают иногда публичное, иногда скрытое недовольство. Гораздо реже можно услышать одобрение в адрес этих процессов. Не будем скрывать и своего мнения и отношения к ним: оно – в ряду тех, кто готов дискутировать по поводу происходящих реформ, модернизаций, оптимизаций и др. Необходимым условием научной дискуссии является предложение каких-то иных идей и концепций, касающихся развития высшего образования.

Чтобы было понятным, о чем пойдет дальше речь, следует рассмотреть объективные предпосылки этого развития. Мы имеем

³ Красинская Л. Ф. Модернизация, оптимизация, бюрократизация... Что ожидает высшую школу завтра? // Высшее образование в России. – 2016. – № 4. – С. 73–82; Серякова С. Б., Красинская Л. Ф. Реформа высшего образования глазами преподавателей: результаты исследования // Высшее образование в России. – 2013. – № 11. – С. 22–30; Хагуров Т. А., Остапенко А. А. Реформы российского образования глазами профессионального сообщества // Социология образования. – 2015. – № 10. – С. 43–59.

в виду представленность некоторых трендов высшего образования в современном обществе, имеющих прямое отношение к появлению его нелинейного развития.

Одним из таких трендов является массовизация высшего образования. Она стала (если сказать мягче, становится) глобальной тенденцией, характерной для большого количества стран развитого и развивающегося мира, включая Россию. Барьеры на пути этой массовизации падают один за другим. Процесс обучения в высшей школе становится поистине всеохватным, и главным препятствием на его пути может быть в основном недостаток мотивации у субъектов образования к этому процессу. Поэтому, что бы и как бы ни говорили отдельные государственные лидеры, в том числе и в России, об отсутствии в тех или иных странах потребности в большом количестве специалистов с высшим образованием, какие бы препоны власти ни ставили на этом пути, процесс его массового получения неотвратим.

Можно сокращать число вузов и их филиалов (тем более что денег на их поддержку в стране катастрофически не хватает), наращивать возможности среднего профессионального образования, но это не будет означать, что молодые люди тут же адекватно отреагируют на такие действия и побегут поступать в колледжи вместо вузов. «Джинна» потребностей в получении высшего образования, выпущенного из его «бутылки», назад не вернуть. Из сказанного следует, что выпускники школы по-прежнему будут стремиться к получению, прежде всего, именно этого образования. Мы в данном случае не рассматриваем вопрос о мотивации такого выбора, хотя прекрасно понимаем, что очень многие студенты стремятся, в первую очередь, к получению диплома, «корочек», а не реального и качественного профессионального образования.

Наряду с указанной тенденцией массовизации высшего образования действует и иная тенденция – усиливающаяся его дифференциация. В разных типах вузов, в соответствии с потребностями рынка, студентов готовят к деятельности в различных его сегментах. Так, в соответствии с одной из типологий, в России выделяются: 1) исследовательские вузы; 2) секторные (отраслевые) вузы; 3) инфраструктурные вузы; 4) вузы фактического общего высшего образования⁴.

Одни вузы предлагают преимущественно элитное образование, другие – массовое. В одних вузах учиться непросто, нужна предварительная хорошая подготовка и большая работа в ходе процесса

⁴ Кузьминов Я. И., Семенов Д. С., Фруммин И. Д. Структура вузовской сети: от советского к российскому «мастер-плану» // Вопросы образования. – 2013. – № 4. – С. 8–63.

обучения. Но это гарантирует высокое качество специалиста и его последующую успешную профессиональную деятельность. Таких образовательных организаций в стране немного, и они отличаются от других высоким уровнем требований.

В большинстве вузов ситуация иная, она дает возможность учиться без большого напряжения сил студентам со средним (и даже ниже) уровнем подготовки. Понятно, что о высоком качестве специалиста в этом случае вряд ли уместно говорить. Конечно, между этими полюсами есть много промежуточных ступеней, и типология вузов может быть очень разной.

Глубокая дифференциация высшего образования – это мировой тренд. Известный американский специалист в этой области Г. Розовский, характеризуя считающуюся наиболее развитой в мире систему университетов в США, пишет: «Ярлык “американские университеты” оказывается практически бессодержательным, если вспомнить, что в стране более 4 тыс. вузов, и среди них есть те, которые действительно могут вызвать всеобщую зависть, и те, которые не многим отличаются от старших классов средней школы, а уж между этими двумя полюсами чего только нет»⁵. Автор приводит данные о количестве лучших американских государственных и частных университетов, называя цифру 125.

Массовизация высшего образования приводит к тому, что рушится миф о нем как об образовании только для избранных. Массовизация с необходимостью предполагает его демократизацию, но далеко не всюду, включая Россию, оба этих процесса осуществляются в связи и тем более в единстве. Рассматриваемые во взаимосвязи, они нуждаются в ином концептуальном осмыслении в рамках нового, нелинейного пути развития высшего образования. Такой вывод следует из того, что массовое высшее образование в корне меняет не только его место в жизни общества, но и характер отношений с различными экономическими и социальными структурами: институтами, социальными общностями, организациями, бизнес-сообществом. Эти взаимодействия демократизируются, «заставляя» и «обучая» высшую школу умениям и навыкам «разговаривать», вести разнообразные диалоги с социумом и бизнесом.

Одним из проявлений массовизации высшего образования является развитие открытого образования в виде открытых университетов и составной их части – Massive Open Online Courses (MOOCs) – массовых открытых онлайн-курсов, в которых реализуется целый ряд задач основного и дополнительного высшего про-

⁵ Розовски Г. Исследовательские университеты: американская исключительность? // Вопросы образования. – 2014. – № 2. – С. 8–19. С. 9.

фессионального образования. Открытое образование означает широкий доступ к знаниям самых различных социальных общностей. Для нашей концепции нелинейного высшего образования особое значение имеет возможность в рамках открытого массового образования сетевого взаимодействия образовательных общностей на основе использования технологий дистанционного обучения. В целом вся система открытого массового образования – это проявление нелинейного развития высшего образования в информационном обществе.

Охарактеризованные тренды трансформации высшего образования обуславливают изменение его миссии в сторону активизации инновационной деятельности, поиска новых образовательных возможностей, «открывающих» университеты для социума более широко. К этому побуждает их и конкуренция, которую они испытывают (и нередко проигрывают) в противоборстве с глобальными сетями.

Поле конкуренции часто становится научный капитал, создаваемый университетами, с одной стороны, распространяемый в глобальных сетях – с другой. Зачастую субъектами этого научного капитала являются одни и те же люди и научные группы, его создающие. Они состоят из университетских профессоров, которые в то же время являются своеобразными «дистрибьюторами» этого капитала в глобальных сетях. Появляющийся в университетах научный капитал в виде нового научного знания очень быстро переходит их границы и превращается в глобальный научный капитал, где его университетское происхождение постепенно всеми забывается.

Аналогичное «обесценивание» касается такого элемента научного капитала университета, как библиотеки. Если раньше они составляли предмет гордости университета, то сейчас необходимость в этом теряется, поскольку широкий доступ к литературе из глобальной сетевой «библиотеки» вытесняет по частоте обращения пользование университетскими библиотечными фондами. Такую ситуацию можно рассматривать как еще один тренд в динамике высшего образования, являющийся предпосылкой перехода к его нелинейному развитию.

В мире происходит быстрое расширение сети образовательных организаций самой различной конфигурации, самого различного предназначения, предлагающих обучение, что называется, на все случаи жизни. Это означает, что должны меняться управленческие функции университетов и происходить поиски новых моделей управления в системе высшего образования. Возрастает роль различных сообществ и образовательных общностей в управлении

университетами. Это становится новым трендом в развитии высшей школы, требующим ее нелинейных трансформаций.

Нелинейный путь высшего образования предполагает в качестве предпосылки изменяющееся отношение в новых условиях к его унификации, централизации, бюрократизации, которые претят одному из главных мировых трендов развития высшей школы – ее разнообразию и дифференциации. Это положение касается в первую очередь высшего образования нашей страны. Уже сейчас следует сказать, что именно названные характеристики – унификация, централизация, бюрократизация, жесткое вмешательство государства – не позволяют высшей школе России выйти за пределы линейной модели.

Вместе с тем нелинейный путь развития российского высшего образования может быть осмыслен только в связи с теорией и практикой его линейного развития. При этом приставка «не» (в слове «нелинейный») означает не только отрицание, и даже определенное противопоставление, новой концепции традиционной теории линейного развития. Речь идет о появлении принципиально иного теоретического построения, качественно отличающегося от существующей на протяжении многих десятилетий отечественной теории и практики высшего образования.

В методологическом плане это означает, что генезис нелинейного развития высшего образования так или иначе должен рассматриваться в связи с теорией и практикой его линейного развития. Сразу следует обратить внимание на то, что в одном случае – линейного развития системы высшего образования – речь идет о теории и практике этого процесса. В другом же – мы имеем в виду нелинейное развитие высшего образования – имеет смысл говорить лишь о концептуальном уровне анализа, поскольку его практическая реализация просто отсутствует, исключая кратковременные и несущественные по силе воздействия на систему проявления нелинейности.

В то же время мы констатируем, что сама теория и практика традиционного, линейного развития высшего образования в России не является жесткой константой, особенно в последние три десятилетия. Она постоянно эволюционировала и продолжает делать это сейчас в направлении нелинейного развития высшего образования, по крайней мере его отдельных элементов. Более того, был период (конец 1980-х – первая половина 1990-х гг.), когда казалось, что революционные изменения в высшем образовании, связанные с его демократизацией и внедрением рыночных форм функционирования общества и самого образования в нем, неизбежны.

Но этого не произошло по целому ряду причин. Принципиально переступить границу между линейным и нелинейным развитием

система российского высшего образования оказалась не в состоянии. Это стало очевидным в самом начале XXI в. Главной причиной, по нашему мнению, оказался авторитарный политический режим, что не могло не сказаться на ситуации в высшем образовании. Жесткая вертикаль власти, административный произвол, диктатура чиновников, навязывание решений «сверху» без их осмысления, понимания и принятия «внизу», на уровне научно-педагогического сообщества и студенчества в вузах – все это в совокупности определило линейность, однозначность, жесткую определенность и даже предопределенность, отсутствие выбора, недопустимость инакомыслия относительно путей развития высшего образования в России.

Были навязаны «сверху» и внедрены по существу насильно ЕГЭ и переход вузов на рельсы Болонского процесса. Но, при всей видимости преобразований, трансформации, реформирования и модернизации высшего образования, происходившие и происходящие в нем сейчас изменения не означали и не означают его перехода от линейного к нелинейному типу функционирования.

Мы исходим из того, что линейная модель высшего образования в России – это путь без будущего, без перспективы. В рамках этой модели не учитывается мнение основных субъектов образовательного процесса в вузах. Продолжает деградировать высшее образование в регионах (макрорегионах), оно «скукоживается» подобно шагреновой коже в связи с тем, что государство усиливает практику сокращения финансирования высшего образования, вынуждая тем самым вузы искать пути дальнейшей коммерциализации образовательной деятельности.

Давление властных структур на высшее образование нарастает, способствуя усилению напряжения в вузах и заставляя последние постоянно шарахаться в поисках сколько-нибудь удовлетворительных путей выживания в условиях крайней неопределенности и в стране, и в системе высшего образования. Его линейная модель превращается в тупиковую. Выход из такой ситуации вряд ли возможен в рамках традиционного пути функционирования этой системы. Обязательным условием устойчивого, стабильного развития высшего образования в будущем является его переход к нелинейной модели.

Предлагаемая концепция нелинейного развития высшего образования призвана показать направления его реальной трансформации в новых условиях экономической и социальной неопределенности, вызванной не только социетальным и системным кризисом российского общества, но и поиском путей выхода из него. Появление концепции нелинейного развития высшего образования в России обусловлено также глобальным развитием этого уровня

образования, необходимостью учета его лучших мировых достижений. Мы исходим из того, что в ряде развитых стран, прежде всего в США, где высшее образование достигло самых заметных результатов в мире, существующая его модель является нелинейной – с точки зрения нашей трактовки этого понятия. Одной из основных причин этого является не только общая развитость ведущих стран западного мира, но и демократический политический режим, не оказывающий жесткого давления на развитие высшего образования и предоставляющий университетам свободу выбора путей собственного развития.

Следовательно, высшее образование и концепции его развития в любом обществе есть следствие экономического, политического и культурного развития последнего, господствующих в нем норм и ценностей. Мы постулируем, исходя из сказанного, что концепций развития высшего образования, в том числе и нелинейных, может быть несколько или даже много. Все зависит от того, что понимать под системой и институтом высшего образования, их структурами, межсистемными и внутрисистемными, межинституциональными и внутриинституциональными связями и зависимостями.

Наше понимание системы высшего образования базируется на связи трех основных его элементов (подсистем) – образовательных организаций, образовательных общностей, управлении высшим образованием. Характер и направленность этих связей, как внутрисистемных, так и межсистемных, определяет тип модели высшего образования – линейной или нелинейной (табл. 1.1).

Таблица 1.1

Характеристики линейного и нелинейного высшего образования

Критерии сравнения	Линейная модель высшего образования	Нелинейная модель высшего образования
1. Стиль управления вузами	Жесткая, авторитарная система управления, не допускающая свободы и вариативности в деятельности вузов	Изменение характера управления вузами и в вузах на основе отказа от его авторитарных принципов
2. Возможности участия в управлении вузом	Превращение руководства вузов в самодостаточную структуру, сосредоточившую в одних руках всю полноту административной и академической власти	Широкая вовлеченность в систему управления представителей научно-педагогического сообщества и студенчества

Окончание табл. см. на след. стр.

3. Характер связей между вузами и субъектами внешней среды	Отсутствие органичных и тесных связей между системой высшего образования и внешней средой, в первую очередь с экономикой	Переход в регионе к новому типу отношений между вузами и различными экономическими и социальными субъектами, приобретающими статус их социальных партнеров
4. Степень развития академической мобильности	Отсутствие академической мобильности студентов и преподавателей как реального массового феномена	Развитие различных видов академической мобильности преподавателей и студентов, особенно внутри региона (между вузами различных типов)
5. Возможности образовательных общностей влиять на выбор пути развития образовательной организации	Ограничения в демократии и инакомыслии относительно выбора вариантов развития образовательных организаций	Широкие возможности влияния коллектива образовательных организаций на выбор вариантов их развития
6. Уровень взаимодействия образовательных общностей	Слабый уровень взаимодействия образовательных общностей в вузах, прежде всего научно-педагогического сообщества, студенчества и менеджеров	Активное взаимодействие между образовательными общностями, в том числе на основе выбора студентами в процессе их взаимодействия с преподавателями индивидуальных образовательных траекторий

Отделяя от этой системы институт высшего образования, разграничивая их, дадим следующую его трактовку. Это устойчивая форма совместной деятельности, взаимодействия людей, их общностей (прежде всего студенчества и научно-педагогического сообщества). Она включает в себя наделенных властью и материальными средствами лиц и организаций для реализации социальных функций и ролей, управления и социального контроля, в процессе которых осуществляются высшее профессиональное образование студентов, овладение ими специальностью и квалификацией, воспитание, развитие и социализация их личности, а также научная, научно-педагогическая и общественная деятельность преподавателей. Здесь, как и в случае с системой высшего образования, тип модели высшего образования определяет направленность и характер как внутренних (внутриинституциональных), так и внешних (межинституциональных) связей и отношений.

Система высшего образования и институт высшего образования, в свою очередь, также находятся между собой в определенных связях и отношениях, которые детерминируются в современной России жестким влиянием института государства – через институт высшего образования – на систему высшего образования.

Мы исходим из того, что современная концепция развития высшего образования в нашей стране должна соединять в себе, по меньшей мере, два уровня – общероссийский и региональный (макрорегиональный). Такой подход обусловлен тем, что сегодня общий вектор образовательной политики неоправданно направлен в сторону внимания к высшему образованию двух столиц и мегаполисов либо очень крупных городов, где сосредоточены федеральные, национальные исследовательские, появляющиеся опорные университеты. Там, где нет таких университетов и такого внимания, вузы обречены на жалкое существование, качественное ослабление набора и, следовательно, образовательного и научного уровня вуза, преподавателей, студентов.

В свою очередь, в перспективе это ведет к ослаблению городов и регионов, снижению их научного и культурного потенциала. Здесь мы исходим из того, что наличие развивающихся вузов в городе (регионе) является важным фактором развития не только высшего образования, но и городов (регионов), а в них – молодежи, культуры, спорта и т. д. Вуз же при этом превращается в системообразующий центр социокультурного развития города (региона). Более того, есть основания утверждать, что наличие развивающегося вуза становится весомым градообразующим фактором.

Отсюда следует, что, пока не поздно, необходимо спасти высшее образование в регионах (макрорегионах) и придавать новые импульсы его развитию в рамках нелинейной модели. Сегодня это нужно делать, прежде всего, в рамках ее концептуального осмысления и привлекать внимание к ней как на региональном, так и, в особенности, на макрорегиональном уровне.

Как известно, в стране сегодня имеется 85 регионов, под которыми понимаются отдельные субъекты РФ – республики, области, края, автономные округа. К макрорегионам мы относим федеральные округа (число которых в 2016 г. составляет 8). Последние были сформированы в начале XXI в. по решению президента страны в интересах усиления политического и экономического контроля над регионами. Макрорегионы (федеральные округа) представляют собой совокупности регионов, объединенных географическим пространством, относительно сходными климатическими условиями, взаимодополняющими экономическими, социальными, культурными факторами развития и др.

Постулируемая нами позиция, касающаяся перехода от линейного к нелинейному высшему образованию в макрорегионе и практической реализации этого проекта, вызвана не только спецификой тех или иных федеральных округов, но и необходимостью развития высшего образования в каждом субъекте Федерации,

каждом краевом и областном центре, каждом крупном и по возможности среднем городе.

В рамках рассмотрения вопроса о предпосылках нелинейного развития высшего образования сформулируем кратко наше представление о его «миссии». Ее смысл состоит в создании условий для того, чтобы всем субъектам высшего образования было в этой системе комфортно, чтобы все они могли видеть реально существующие возможности для самореализации, удовлетворения самых разнообразных потребностей, интересов и ценностных ориентаций. Нелинейная модель российского высшего образования должна превратиться в один из главных инструментов его успешного включения в конкуренцию с развитыми странами и системами образования в них.

Завершая разговор о предпосылках нелинейного развития высшего образования, мы считаем необходимым коснуться, хотя бы в самом общем плане, методологической основы изучения поставленной проблемы и кратко охарактеризовать те концепции, в которых выражается существо теоретических предпосылок рассматриваемых вопросов. Эту методологическую основу составляют различные теории, посвященные экономическим, социальным и культурным проблемам высшего образования и трактующие его в контексте функционирования человеческого капитала и качества человеческой жизни.

Исследование нелинейной модели высшего образования опирается на теорию ресурсной зависимости, в соответствии с которой организации и системы не только зависят от окружающей их среды, но и сами способны влиять на нее⁶. Применительно к организациям высшего образования в регионе это означает важность изучения их возможностей тесно и плодотворно взаимодействовать с экономикой, наукой, социальной и культурной сферами. На это же ориентирует теория стейкхолдеров⁷. В ней организация рассматривается через набор субъектов, которые нуждаются в ее деятельности, а развитие этой организации показывается через учет их интересов и требований. Эта теория может использоваться для анализа трансформации системы высшего образования, ориентированной на одного стейкхолдера (государство), в нелинейную систему, сталкивающуюся с множеством стейкхолдеров (государство, наука, бизнес, семья, студенты).

⁶ Pfeffer, J. & Salancik, G. (2003). The external control of organizations: A resource dependence perspective. Stanford University Press, 336 p.

⁷ Freeman, R. E., Moutchnik, A. (2013). Stakeholder management and CSR: questions and answers. Umwelt Wirtschafts Forum, Springer Verlag, vol. 21, № 1, pp. 5–9.

Институциональное разнообразие в высшем образовании является предметом активного обсуждения в работах ряда авторов⁸. Их объединяет общее отношение к многообразию внутри системы высшего образования как ее здоровому атрибуту, расширяющему возможности выбора для студентов. В основе исследования трансформационных процессов высшего образования лежит теория зависимости от предыдущего развития⁹.

Особый аспект исследования – влияние глобализации посредством повсеместной маркетингизации образования и доминирования идеологии «экономики знаний»¹⁰. Все больше исследований направлено на изучение возможностей отдельных государств использовать глобальные ориентиры в национальных интересах¹¹, а также трансформаций отдельных национальных систем образования¹².

В теориях сравнительного исследования национальных систем высшего образования отмечается неоднозначность термина «система высшего образования» и возможность его использования как в узком, так и в широком смысле. В узком – для обозначения совокупности формальных организаций, в широком – для включения в нее всех, кто так или иначе связан с работой высшей школы: инспекторов, организаторов, работников или потребителей. Система высшего образования в последнее время начинает в корне изменяться практически во всех странах. Оценке подвергается ситуация неравенства и социальной стратификации в образовательных системах разных стран¹³. Сравнивается эффективность национальных систем образования по степени, в которой они помогают людям развивать возможности, необходимые для их успешной

⁸ Huisman, J., Meek, L. & Wood, F. (2007). Institutional diversity in higher education: A cross-national and longitudinal analysis. *Higher Education, Quarterly* 61, pp. 563–577.

⁹ David, P. A. (2002). Path dependence, its critics and the quest for ‘historical economics’. *Market Failure or Success*. All Souls College, Oxford and Stanford University, 324 p.

¹⁰ Robertson, S. & Dale, R. (2015). Critical cultural political economy of the globalization of education. *Globalization, Societies and Education*, № 13, pp. 149–170.

¹¹ Steiner-Khamsi, G. (2010) The Politics and Economics of Comparison. CIES 2012 Presidential Address. *Comparative Education Review*, № 54, pp. 323–342.

¹² Sidhu, R. K. & Christie, P. (2015). Transnational higher education as a hybrid global/local space: A case study of a Malaysian-Australian joint venture. *Journal of Sociology*, № 51 (2), pp. 299–316.

¹³ Buchmann, C., & Park, H. (2009). Stratification and the formation of expectations in highly differentiated educational systems. *Research in Social Stratification and Mobility*, 27 (4), pp. 245–267.

социальной интеграции (качество образования) и социального продвижения (образовательное равенство)¹⁴.

Значительная часть научных работ посвящена внутрисистемным изменениям в сфере высшего образования, организации учебного процесса в контексте парадигмальных изменений¹⁵, следствиям использования новых методик и их интеграции с традиционными формами обучения, повсеместному внедрению в учебный процесс новых технологий коммуникации, распространения онлайн-обучения¹⁶.

Многие из названных выше проблем рассматриваются в работах российских исследователей. Особенно это касается проблем качества высшего образования¹⁷, исследования социального неравенства и дифференциации в образовании, его роли в социальной мобильности и формировании социальной структуры общества¹⁸, изучения непрерывного образования как элемента системы высшего и послевузовского образования¹⁹. Российскими исследователями также делаются попытки решения проблем, связанных с трансформациями системы высшего образования. Ими рассматриваются направления и формируются цели структурной политики в сфере высшего образования.

¹⁴ Pfeffer, F. T., & Hertel, F.R. (2015). How has educational expansion shaped social mobility trends in the United States? *Social Forces*, 94(1), pp. 143–180.

¹⁵ Tejada Fernandez, J., & Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluation of professional competences in higher education: challenges and implications. *Educacion XXI*, 19.1, pp. 17–38.

¹⁶ Gamiz Sanchez, V., & Gallego Arrufat, M. J. (2016). Model for analyzing blended learning in higher education. *Educacion XXI*, 19.1, pp. 39–61.

¹⁷ Кузьминов Я. И., Семенов Д. С., Фруммин И. Д. Указ. соч.

¹⁸ Константиновский Д. Л. Феномен неравенства в сфере отечественного образования // *Социология образования*. – 2011. – № 9. – С. 22–44.

¹⁹ Ключарев Г. А. Непрерывное образование в контексте глобализации и поисков идентичностей // *Гуманитарий Юга России*. – 2013. – № 3. – С. 111–116.

§ 1.2. Основные положения концепции нелинейного развития высшего образования¹

Приведенные выше положения становятся отправной точкой для новых концептуальных идей, нуждающихся в теоретическом обосновании и практической апробации. Это становится понятным, как только речь заходит о переходе от линейной к нелинейной модели развития высшего образования. Возникают проблемы, рассмотрение которых поможет прояснить ситуацию.

Первая из них – определение критериев разграничения линейной и нелинейной модели высшего образования. Необходимость такой постановки проблемы тем более значима, что выше было постулировано методологическое положение о сравнении и разграничении (а то и противопоставлении) линейного и нелинейного развития высшего образования и соответствующих моделей. Поэтому обратимся к рассмотрению критериев разграничения линейной и нелинейной моделей высшего образования. Этих критериев, по меньшей мере, семь.

1. *По конфигурации основных элементов системы высшего образования и способам их связи.* Речь идет о трех основных элементах системы – образовательных организациях, образовательных общностях и управлении. В случае с линейной моделью связи между ними имеют односторонний характер – от управления к образовательным организациям и далее к образовательным общностям (рис. 1.1). Такая модель означает, что управление не нуждается в знании и учете мнений и позиций образовательных организаций, оно лишь доводит до них свои установки и ориентации в виде нормативных актов. Эта модель также означает, что образовательные организации (их менеджмент), в свою очередь, не нуждаются в знании и учете мнений и позиций образовательных общностей вузов – научно-педагогического сообщества и студенчества.

¹ При написании параграфа использованы материалы статей: Зборовский Г. Е. Предпосылки и проблемы концепции нелинейного развития высшего образования в российском макрорегионе (статья 2) // Университетское управление: практика и анализ. – 2016. – № 6 ; Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А., Шаброва Н. В., Амбарова П. А. Эмпирическая методология и методика исследования нелинейной модели высшего образования // Социология образования. – 2016. – № 7. – С. 4–15.

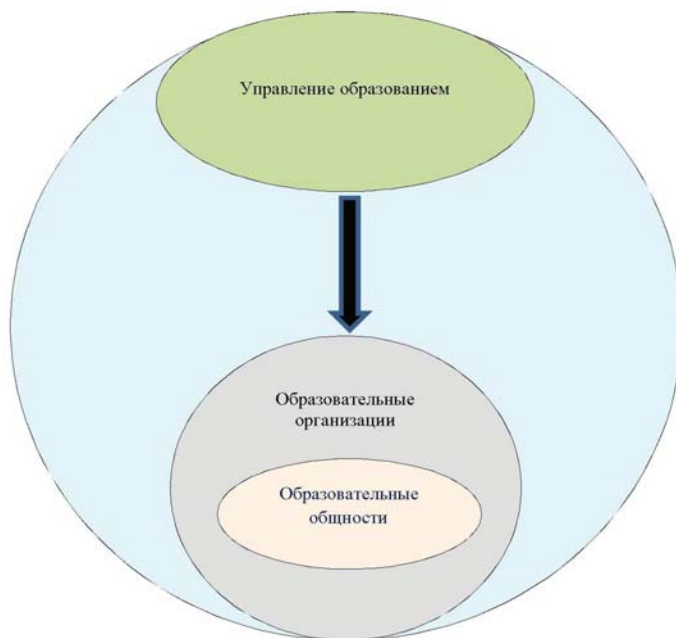


Рис. 1.1. Связь элементов системы высшего образования в его линейной модели

Нелинейная модель строится на иных принципах – взаимосвязи всех трех элементов системы и может быть графически выражена на следующем рисунке (рис. 1.2). Здесь каждая из сторон заинтересована в учете и использовании в процессе взаимодействия с другими сторонами их ориентаций, мнений, форм и способов деятельности, направленных на иных участников этого процесса.

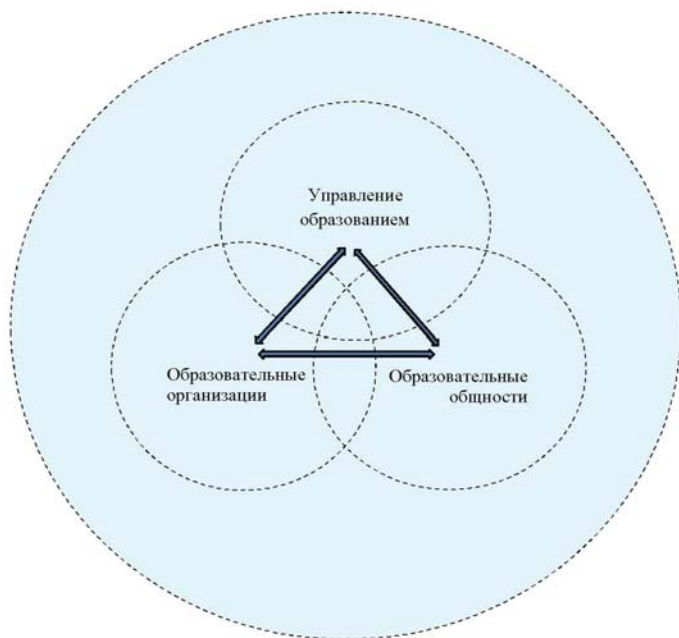


Рис. 1.2. Связь элементов системы высшего образования в его нелинейной модели

2. По конфигурации основных элементов института высшего образования и способам их связи. Линейная модель является организационно-техноцентристской, ее ядром выступает не человек вуза и не образовательные общности (студент, преподаватель, студенчество, научно-педагогическое сообщество), а «безлюдные» организационные структуры. На рисунке 1.3 показана структура института высшего образования в его линейной модели.

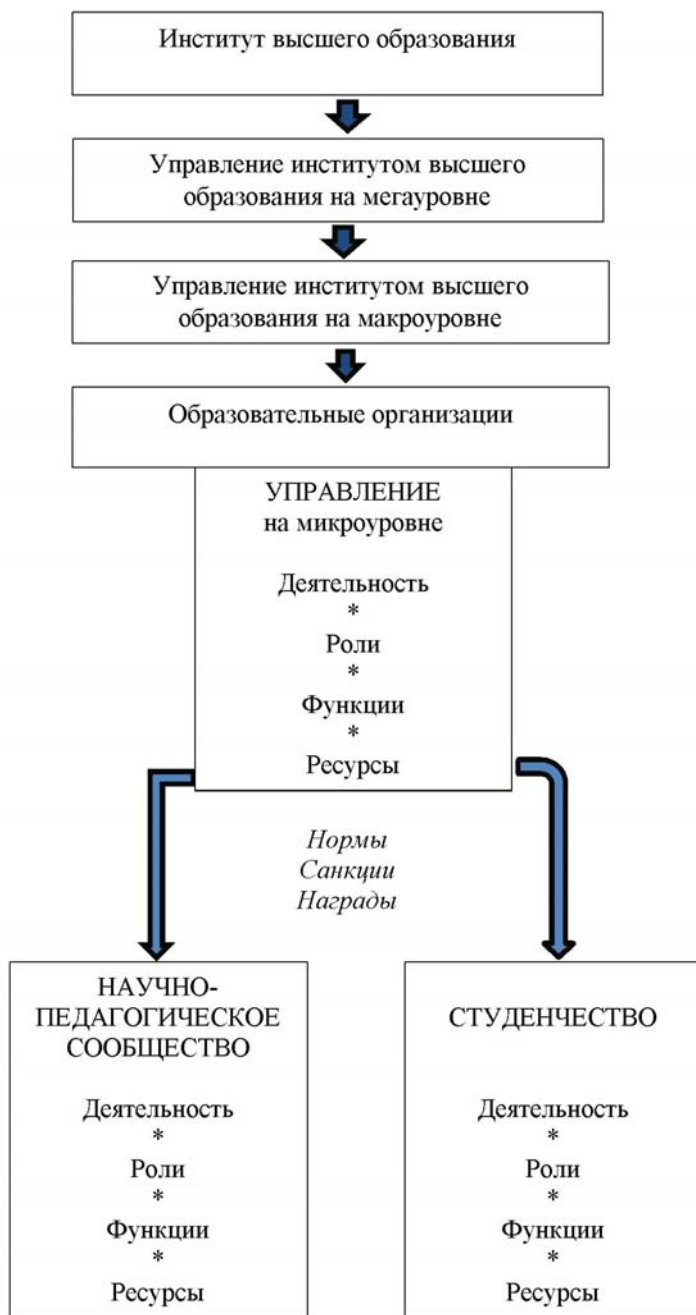


Рис. 1.3. Структура института высшего образования в его линейной модели

На рисунке отражены три уровня институционального управления, которое является центральным элементом линейной модели института высшего образования. Это управление на мегауровне (субъекты управления – кремлевская администрация, правительство), макроуровне (субъект – Министерство образования и науки РФ), микроуровне (субъект – образовательная организация). В рамках названных уровней осуществляется (чаще всего в жестком режиме) вертикаль власти в высшем образовании России, что является наиболее характерной особенностью его линейной модели. К этой вертикали подключаются в разных формах властные и управленческие структуры в регионах и макрорегионах.

Нелинейная модель предлагает принципиально иной тип структурирования института высшего образования и его воплощения в конкретном вузе. Ее ядром должны быть взаимодействующие люди и социальные общности, о чем свидетельствует рисунок 1.4 «Структура института высшего образования в его нелинейной модели». В этом варианте модели управление перестает быть доминантным и становится рядоположенным, наряду с социальными общностями, элементом структуры института, связывающим, скрепляющим эти общности через практики совместного взаимодействия и управления.

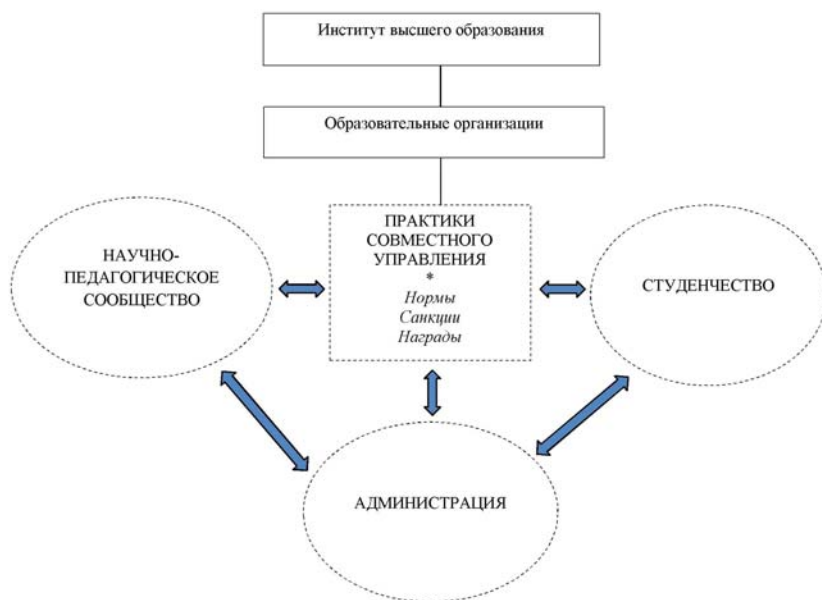


Рис. 1.4. Структура института высшего образования в его нелинейной модели

3. *По характеру и способу управления* в системах линейного и нелинейного типа. В первом случае мы имеем дело с авторитарным управлением субъект-объектного типа, в рамках которого субъект управления – властные структуры в системе высшего образования и их представители, объект управления – образовательные организации (вузы) и образовательные общности в них. Во втором случае (нелинейная модель) предполагается реализация принципа субъект-субъектного управления как взаимодействия, сотрудничества в научно-педагогическом и образовательном процессе его участников².

4. *По содержанию, характеру и формам высшего образования.* Линейная модель предполагает развитие высшего образования как исключительно формального и профессионального, нелинейная модель – и как профессионального, и как общего, и как неформального. На смену жесткому однообразию образовательных организаций должно прийти гибкое многообразие форм высшего образования, удовлетворяющее самые разнообразные потребности социума. Особенно это касается потребностей регионального и макрорегионального социума.

5. *По ресурсности.* Линейная модель означает использование традиционных ресурсов – материальных, организационных, учебных, научных, воспитательных. Нелинейная модель значительно расширяет представление о ресурсности высшего образования, включая в нее, помимо названных, такие аспекты, как человеческий капитал, взаимодействие образовательных общностей, научно-образовательное знание, темпоральные качества.

6. *По характеру взаимодействия с внешней средой, иными социальными системами и институтами* – как образовательными, так и необразовательными. В линейной модели высшего образования эти связи и взаимодействия приобретают характер «межорганизационных», осуществляющихся на уровне организаций (вуз – иные организации). В нелинейной модели предполагается иной тип связей и взаимодействий – через людей, социальные общности, деятельность стейкхолдеров как социальных партнеров.

7. *По отношению к рискам и осознанию их значимости.* В линейной модели риски всегда рассматривались как угроза извне, они не связывались с внутренними процессами, происходящими в вузах и в целом в системе высшего образования. Отсюда и недооценка их роли, и убеждение в том, что в обществе всегда найдутся ресурсы, которые «ответят» должным образом на вызовы и угрозы. Нелинейная модель высшего образования, в отличие от линейной,

² Участие в управлении университетом: научное издание / отв. ред. О. Бычкова. – СПб. : Норма, 2016. – 120 с.

включает риски как неотъемлемый компонент его самого, а готовность и способность учитывать их должна быть базовым принципом системы. При этом существует понимание того, что риски постоянно воспроизводятся самой системой высшего образования и связаны с взаимодействием образовательных общностей, уровнем удовлетворенности научно-педагогическим процессом, характером управления им и другими факторами.

При разработке нелинейной модели высшего образования важно понимать, что центральным ресурсом высшего образования, способным адекватно реагировать на системные нелинейные риски современности, может и должен стать человек, а все управленческие, организационные усилия призваны обеспечивать, прежде всего, воспроизводство человеческого капитала. Именно поэтому при разработке концепции нелинейной модели высшего образования мы можем констатировать необходимость перехода от техноцентристской (линейной) к антропоцентристской (нелинейной) модели высшего образования.

В нелинейной модели высшего образования каждый из названных выше трех элементов системы высшего образования (образовательные общности, образовательные организации, управление образованием) должен занять иные позиции и приобрести иные функции. Эти структурно-функциональные изменения призваны способствовать повышению эффективности системы высшего образования и ее значения в жизни общества, образовательных общностей, каждого их члена. Суть нелинейной модели состоит, по нашему мнению, в выдвигании на первый план образовательных общностей и превращении их в ядро, системообразующий фактор высшего образования. При этом иерархический принцип управления высшим образованием должен быть трансформирован и дополнен системой горизонтальных сетевых управленческих связей и структур.

Здесь речь должна идти о реальном расширении роли сетевых связей конкретных субъектов на уровне личности, образовательных общностей и организаций, что обеспечит мобильность, гибкость системы высшего образования, ее устойчивость к социальным изменениям в обществе и сфере образования (прежде всего, реформированию «сверху»). Создание условий для развития горизонтальных связей будет способствовать уходу от жесткой ориентации на догоняющие стратегии в преобразованиях системы, поиску комфортного, постепенного, нерезкого перехода к высшему образованию, востребованному в условиях информационного общества с учетом сохранения и мягкого преобразования разнородных элементов системы – новых и традиционных, их сочетания, поддержания в рабочем состоянии.

В этой связи предназначение системы управления высшим образованием – создавать благоприятные условия для каждой образовательной общности, их взаимодействия, для любого субъекта высшего образования и предоставлять ему возможности выбора средств саморазвития, построения индивидуальной образовательной траектории для студента и профессиональной – для преподавателя.

Предлагаемая иная конфигурация социальных ролей в системе высшего образования призвана разрушить жесткие линейные связи и отношения и сделать ее гибкой, адаптивной, подвижной, способной нелинейно реагировать на вызовы и риски современного общества благодаря выдвигению на первый план человеческого и общественного факторов. Суть этих изменений отражается в понятии нелинейной модели высшего образования.

Она может быть рассмотрена как система научно обоснованных представлений об особом типе взаимосвязи количественных и качественных характеристик состояния, функционирования, динамики системы высшего образования, складывающейся под влиянием сложной, нелинейной социальной реальности. Ее особенностями являются такие нелинейные характеристики, как неустойчивость, неопределенность, непредсказуемость, аритмичность, неочевидность, альтернативность, вероятностность состояний и процессов, происходящих в системе высшего образования. К ним нужно добавить рефлексивность и латентность реакций, постоянный и напряженный поиск ресурсов для преодоления рисков и вызовов, особую чувствительность к слабым влияниям извне. В таблице 1.3 мы попытались отразить эти особенности нелинейной модели высшего образования на фоне их сравнения с конфигурацией признаков его линейной модели.

Таблица 1.3

Две конфигурации модели высшего образования

Линейная	Нелинейная
Жесткие, линейные зависимости между ресурсами, субъектами, управлением и управляемыми	Гибкие, флексибильные, неоднозначные зависимости между ресурсами, субъектами, управлением и управляемыми
Доминирование вертикальных процессов, связей и отношений	Преобладание сетевых, горизонтальных процессов, связей и отношений
Низкая степень альтернативности: четко определенный спектр ресурсов для достижения целей высшего образования; линейные стратегии поведения субъектов образования	Высокая степень альтернативности в использовании ресурсов, управленческих стратегий, образовательных, профессиональных стратегий

Окончание табл. см. на след. стр.

Доминирование «крупных», «сильных» элементов системы высшего образования (интересы государства, крупных университетов, флагманских вузов)	Сила «слабых» игроков: роль небольших (не ведущих) вузов, их связей, усиление роли не крупных субъектов экономики
Воспроизводство старых образцов, стандартов, связей, отношений, стратегий управления, деятельности, поведения	Постоянный поиск новых образцов, стандартов, отношений, ориентация на опережение, инновации (новые ресурсы, новые партнеры, новые программы, новые стратегии и т. д.)

Показывая разграничение моделей высшего образования, мы специально хотели бы подчеркнуть, что предлагаемая нами нелинейная модель касается не только методик, технологий, организации процесса обучения (т. е. педагогической составляющей), на что чаще всего в литературе делаются акценты³. Она охватывает всю систему высшего образования во всем его многообразии и целостности, включая связи с внешней средой, различными социальными институтами и системами (производством, бизнесом, рынком, наукой, культурой и др.).

Далее остановимся на некоторых важных положениях концепции, касающихся образовательных общностей как ядра нелинейной модели высшего образования. Как уже было отмечено, в нелинейной модели высшего образования именно образовательные общности могут и должны выполнять функцию ядра системы высшего образования, занимая основные социальные позиции, которые позволяют в процессе взаимодействия формировать интеллектуальный, культурный, нравственный капитал как «людей образования», так и многих других социальных общностей⁴. От успешности функционирования этих взаимодействующих общностей во многом зависит эффективность деятельности всей системы высшего образования, и не только ее.

³ Колесников В. А., Полюшкевич О. А. Высшее образование в нелинейном обществе [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – № 12 (20). – URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/12/kolesnikov.pdf> (дата обращения: 10.07.2016); Васильев Л. И. Сравнительный анализ сущности и структуры традиционного и нелинейного образовательного процесса в вузе // Образование и наука. – 2013. – № 7. – С. 3–16; Красова Е. Ю., Черникова Г. В., Гудович И. С. Противоречия и перспективы новой модели образования в современной России // Вестник Воронежского гос. ун-та. Серия : История. Политология. Социология. – 2014. – № 4. – С. 85–89.

⁴ Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Теоретические основания концепции динамики образовательных общностей в условиях социальной неопределенности // Социология образования. – 2016. – № 6. – С. 5–17.

По существу, все общество оказывается – прямо или опосредованно, сразу или постепенно, в течение короткого либо продолжительного времени – «заложником» деятельности названных выше образовательных общностей. Они в своем взаимодействии могут стать системообразующим элементом всего высшего образования и потому, что, во-первых, определяют содержание и характер, структуру и направленность деятельности вузов, его образовательной и научно-педагогической деятельности; во-вторых – что вне образовательных общностей система высшего образования оказывается обезличенной.

Одной из важнейших проблем концепции нелинейной модели высшего образования в нашей стране является понимание и учет его дифференциации и сложной структуры. В этой связи, по меньшей мере, два обстоятельства должны быть специально отмечены. Первое – это наличие разных типов образовательных организаций (национальные, федеральные, национальные исследовательские, опорные университеты, академии и др.) и типологий как научных способов их исследования⁵. Второе – региональные особенности процессов, происходящих в высшем образовании⁶. Оба названных обстоятельства, как правило, накладываются друг на друга.

Нельзя не учитывать специфику «элитных» и «неэлитных», сильных и слабых, центральных и периферийных (провинциальных) вузов. Показатели этой специфики – самые разные. Это и уровень профессорско-преподавательского персонала, и наличие научных и научно-педагогических школ, и качественный состав студентов, и финансовая составляющая учебных заведений, и их материально-техническая база и оснащенность, и существующие традиции, и связи с другими вузами региона, страны, зарубежья и т. д. Все это не может не учитываться при формировании нелинейных моделей высшего образования, которые, по нашему мнению, должны отличаться друг от друга – разумеется, при сохранении общих черт и существенных характеристик.

В заключение отметим, что концепция нелинейного развития высшего образования в российском обществе является велением

⁵ Кузьминов Я. И., Семенов Д. С., Фруммин И. Д. Структура вузовской сети: от советского к российскому «мастер-плану» // Вопросы образования. – 2013. – № 4. – С. 8–63; Абанкина И. В., Алескеров Ф. Т., Белоусова В. Ю., Гохберг Л. М., Зиньковский К. В., Кисельгоф С. Г., Швыдун С. В. Типология и анализ научно-образовательной результативности российских вузов // Форсайт. – 2013. – Т. 7, № 3. – С. 48–63.

⁶ Лешуков О. В., Лисюткин М. А. Управление региональными системами высшего образования в России: возможные подходы // Университетское управление: практика и анализ. – 2015. – № 6. – С. 29–40.

времени. Она отражает ситуацию всеобщей неопределенности в стране, наиболее концентрированно проявившуюся в ее социальном кризисе, включая кризис системы и института высшего образования, и в то же время направлена на поиск выхода из этого кризиса. Пафос наших рассуждений состоял в том, чтобы доказать необходимость постепенного перехода от линейной к нелинейной модели.

§ 1.3. Принципы нелинейной системы высшего образования¹

В современной социологии обоснован переход многих исследователей от риторики кризиса к риторике неопределенности. Если кризисы являются относительно непродолжительными и время от времени повторяющимися состояниями социальной системы, то неопределенность становится константой и колебания ее уровня (снижение или повышение) не изменяют принципиально условий функционирования общества и его подсистем. Понятие социальной и экономической неопределенности наиболее адекватно отражает процессы, происходящие в современном российском обществе и такой его подсистеме, как высшее образование. Применение теории и методологии нелинейности, в чьем категориальном аппарате понятие неопределенности занимает ключевую позицию, позволяет вписать исследование и построение нелинейной модели высшего образования в России и ее регионах в глобальный мировой контекст, характеризующийся как раз не кризисом, а перманентной неопределенностью. Нелинейность и неопределенность становятся мировоззренческой основой научного теоретизирования и социальной практики.

Основанием для моделирования нелинейной системы высшего образования служит определение основных ее принципов. Они являются теоретико-методологическим каркасом, который скрепляет модель, делает ее целостной и непротиворечивой. Исходя из понимания принципов системы как неких устойчивых, закономерных конфигураций ее состояний и процессов, мы выделяем четыре парные группы принципов нелинейной системы высшего образования. Первая и вторая группы – это принципы ее формирования/функционирования и развития. Третья и четвертая – принципы взаимодействия элементов внутри системы высшего образования и принципы ее взаимодействия с внешней средой. Рассмотрим их последовательно.

Принципы формирования и развития нелинейной системы высшего образования

Мы имеем дело с российским высшим образованием как с уже сложившейся социальной системой, прошедшей в историческом плане несколько этапов развития и трансформации. В эволюции этой системы прослеживаются две тенденции – в сторону отно-

¹ При написании параграфа использованы материалы статьи: Амбурова П. А., Шаброва Н. В. Принципы нелинейной системы высшего образования // Вестник СурГУ. – 2016. – № 2. – С. 63–72.

сительной автономизации от системы государственного управления и в сторону подчинения идеям и концепциям, спродуцированным последней, в зависимости от понимания ею роли высшего образования в социальном устройстве российского общества. Таким образом, историю развития системы высшего образования в России можно рассматривать сквозь призму движения от относительной автономности к той или иной степени зависимости от системы государственного управления².

Основным принципом формирования и функционирования нелинейной социальной системы выступает ее *относительная автономность от других связанных с ней систем*. Принцип относительной автономии складывается, прежде всего, в отношении государственного управления, которое выступает высокоресурсной системой, обеспечивающей функционирование и развитие системы высшего образования. Парадокс нелинейности заключается в том, что, с одной стороны, система высшего образования зависит от управления, с другой стороны – в том, что она может нормально формироваться и развиваться только при условии относительной автономности от него.

Насколько реалистичен данный принцип, показывает исторический и актуальный опыт России и зарубежных стран. В сфере высшего образования этот принцип реализовывался в те исторические периоды, когда вузы получали возможность самоуправления, академические свободы и привилегии. Это были не очень продолжительные и полные противоречий периоды в истории российских университетов. В основном становление высшего образования в России проходило под знаком борьбы за университетские свободы. Она стала особенно серьезной в конце XIX в., показав, что «государственная бюрократия не готова уступать свои сильные позиции в пространстве университетской жизни»³.

По мнению историка Д. В. Михеля, «для первых университетов, возникших в царской России, бюрократический контроль с самого начала означал отсутствие перспектив в достижении университетской автономии»⁴. В советское время вузы совершенно утратили независимость и автономность, следствием чего стало формирование линейной модели высшего образования, доставшейся в наследство постсоветской России и показавшей свою нежизнеспособность в новых социальных и экономических условиях.

² См.: Аврус А. И. История российских университетов. – М. : Московский общественный научный фонд, 2001. – 85 с.

³ Михель Д. В. Университетская интеллигенция и бюрократия: борьба за университетские свободы в постсоветской России // Трибуна «НЗ». – 2007. – № 1. – С. 159.

⁴ Там же.

Принцип автономности и самостоятельности сработал на обновление и повышение потенциала системы высшего образования в 1990-х гг., когда в условиях экономического кризиса государство «забросило» вузы, в буквальном смысле пустив их на самостоятельный «прокорм» и одновременно сократив в них бюрократический и идеологический аппарат. В те голодные и свободные годы российское высшее образование выжило, стало самостоятельно нащупывать новые траектории своего развития, обнаружило механизмы взаимодействия с рыночной средой, формирования новой университетской идеологии и образовательной политики.

По мнению Д. В. Михеля, возврат бюрократии, а значит, и восстановление зависимости и подчинения системы высшего образования государственному управлению начался в 2000-х гг. в связи с ростом бюрократического аппарата в стране. Огромная армия чиновников стала искать средства к существованию, обнаружив в университетах богатый и доступный источник доходов. Эта ситуация наложилась и на тенденцию изменения общей политической ситуации в стране, при которой образование вновь приобрело функции механизма реализации тех или иных направлений государственной политики.

Таким образом, попытка выстроить систему высшего образования на одном из главных принципов нелинейности – относительной автономности – была пресечена. С тех пор система высшего образования, потерявшая с этим принципом функционирования источник саморазвития, перестала быть жизнеспособной и не смогла адекватно реагировать на ситуацию социальной и экономической неопределенности. Анализ исторических сюжетов и актуальных ситуаций в различных российских университетах (в 2006 г. – на историческом факультете Саратовского госуниверситета, в 2007 г. – на социологическом факультете МГУ⁵) свидетельствуют о насущной необходимости возврата тех условий, в которых работал принцип относительной автономии высшего образования от системы управления.

Связь системы высшего образования с системой управления в нелинейной модели должен выстраиваться в парадигме «мягкого

⁵ Ректорида: хроника административного произвола (2003–2008) / сост. А. Ю. Колобродов и Д. М. Фельдман. – Саратов : Наука, 2009. – 424 с. ; Ректоридида: хроника административного произвола в новейшей истории Саратовского государственного университета (2003–2013). Bowker New Providence, 2014 [Электронный ресурс]. – URL: http://om-saratov.ru/files/pages/13556/sgu_01_vol.pdf (дата обращения: 15.05.2016) ; Романов П. Социология после МГУ [Электронный ресурс]. – URL: <http://polit.ru/article/2007/03/21/romanov/> (дата обращения: 15.05.2016).

управления»⁶ по *принципу соответствия*. Данный принцип предполагает *развивающее влияние* управления на систему высшего образования, т. е. стимулирование внутренних источников ее развития⁷, выстраивание такой государственной образовательной политики, которая соответствует внутренней сущности и специфике российского высшего образования.

Современная же ситуация такова, что формирование и развитие системы высшего образования полностью подчинено задачам государственной политики, не связанным с потребностями самой образовательной системы и ее ключевых акторов и стейкхолдеров.

В группе принципов функционирования нелинейной системы высшего образования мы выделяем еще один, названный в синергетике принципом детерминированного хаоса. Применительно к высшему образованию мы можем назвать его *принципом неустойчивого равновесия*. Он означает особое состояние системы высшего образования, проявляющееся в большей или меньшей степени упорядоченности ее структур и процессов. Неустойчивое равновесие – это подвижное состояние данной социальной системы, определяемое на шкале между абсолютным (жестким) порядком и неуправляемым хаосом.

Первый режим функционирования системы высшего образования – жесткий порядок – опасен для нее. Он проявляется в заорганизованности основных видов деятельности (учебной, научной, воспитательной), которая обеспечивается жестким контролем, высокой степенью формализации отношений внутри системы, унификацией требований, норм, предписаний к различным субъектам образования, жесткой алгоритмизацией. Продуктивность и способность системы российского высшего образования к адаптации, к стремительным изменениям внешней, в том числе глобальной, среды возможны при различных видах «эквilibризма»⁸. Этот термин означает существование различных механизмов внутри системы высшего образования, поддерживающих баланс порядка и изменения в ней.

⁶ См.: Амбарова П. А. Управление временем: смена управленческой парадигмы // Известия УрФУ. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2015. – № 1. – С. 132–144.

⁷ Шаршов И. А. Ведущие тенденции и принципы взаимодействия субъектов образовательного процесса в ВУЗе в условиях модернизации и повышения конкурентоспособности российского высшего образования // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. – 2013. – № 11. – С. 76.

⁸ Зборовский Г. Е. Общая социология. – М. : Гардарики, 2004. – С. 218.

К сожалению, уподобление управленческой подсистемы высшего образования бюрократическому аппарату с его «вертикалью власти» (как на уровне конкретного вуза, так и в масштабе страны) и слабое развитие горизонтальных, сетевых связей мешает созданию и развитию таких механизмов-«балансиров». Они необходимы для эффективной научно-исследовательской и инновационной деятельности вузов. Например, научные достижения обеспечиваются «темпоральным балансиrom», т. е. достаточным бюджетом временем и свободой в распоряжении им⁹. Импульс инновационной деятельности могут дать только сильные горизонтальные связи и отношения¹⁰.

Отметим, что для современной системы высшего образования понятие инновационной деятельности стало некой мантрой, звучащей в нормативных документах, официальных отчетах и даже научных публикациях. Результаты экспертного интервью, проведенного научной группой екатеринбургских социологов под руководством профессора Г. Е. Зборовского весной 2016 г., показали, что на самом деле единого понимания *настоящей* инновационной деятельности вуза не существует. Есть официально прописанные направления и показатели этой деятельности, но они охватывают преимущественно технические профили, результаты научно-исследовательской работы которых можно выразить в таких показателях, как количество патентов, коммерциализированной инновационной продукции. Поэтому с иронией мы можем согласиться с авторами, которые склонны считать главным показателем инновационности вуза *«способность находить/открывать/создавать в основном негосударственные источники финансирования»* за счет организации производства, коммерциализации результатов научной деятельности, распространения коммерческого продукта¹¹.

Чиновничий формализм в сфере высшего образования сегодня порождает удивительные парадоксы: если живая научная практика не отвечает нормативно установленным унифицированным показателям эффективности и инновационности, то она перестает существовать — сначала для управления, затем — и для научного

⁹ См.: Амбарова П. А. Темпоральная самоорганизация вузовской науки и трансформация научно-педагогического сообщества // Вестник СурГПУ. – 2016. – № 2.

¹⁰ Шишлова Е. Э., Мирзоева А. М. Университет как конкурентоспособная образовательная организация // Высшее образование в России. – 2016. – № 4. – С. 145.

¹¹ Владимиров А. И. Об инновационной деятельности вуза. – М. : ИД «Недра», 2012. – С. 10.

сообщества, поскольку остается ресурсно необеспеченной. Примером служат показатели университетских научных школ, «благодаря» которым некоторые из них не могут быть зарегистрированы (а значит, не получают организационной, информационной, финансовой и иной поддержки), потому что они не имеют установленного объема привлеченного финансирования, нужного количества публикаций в высокорейтинговых изданиях и т. д. Научное сообщество России признает эти школы, а университет и административные структуры – нет. Даже на этом очень конкретном примере мы видим, что система высшего образования на разных уровнях и в разных своих подсистемах, лишенная гибкости, способности адаптироваться под сложно структурированную живую практику, выхолащивает себя, лишает источников развития. Неустойчивое равновесие в системе высшего образования может поддерживаться только за счет сохранения частичной ее упорядоченности и устранения тотального управления посредством институциональных структур¹².

Представленные выше принципы функционирования нелинейной системы высшего образования тесно связаны с принципами ее развития. К ним мы относим:

- возрастание сложности и полиструктурности;
- альтернативность, многовекторность развития;
- готовность реагировать на парадоксальность динамики ее элементов и связей, возможность развиваться в различных пространственных и временных координатах;
- вероятностность и уникальность сменяющих друг друга ее состояний и сюжетов.

Говоря о *многоструктурности и высоком уровне сложности системы высшего образования*, мы имеем в виду не столько формальные ее структуры, сколько структуры жизнедеятельности и взаимодействия различных субъектов образования, социальную, ценностную, нормативную, темпоральную и иные структуры образовательных общностей и сообществ. Усложняющиеся социальные связи и отношения, виртуализация образовательного времени и пространства, изменение представлений о границах и основаниях для идентификации, смыслов образовательной деятельности приводят к появлению в системе высшего образования новых ее структурных элементов, форм, связей, видов капитала, рисков и т. д. Примерами могут служить появление и развитие неформального, информального, инклюзивного, открытого образования, социали-

¹² См.: Кравченко С. А. Нелинейная динамика: парадоксальные разрывы и синтезы социума // Вестник МГИМО Университета. – 2008. – № 2. – С. 66–76.

зированной обучения¹³, складывание таких новых, неформальных сообществ и социальных сетей, как «Диссернет», «Intel Education Galaxy», «eLearningPRO», «Открытый класс» и др.

По верному замечанию В. А. Стародубцева и М. А. Соловьева, высшее образование в информационном обществе должно развиваться *длиною и шириною в жизнь*, что означает «необходимость более свободных отношений между личностью и сферой образования/обучения»¹⁴. По нашему мнению, эти проявления нелинейной динамики системы высшего образования в России уже заявили о себе с очевидностью и будут развиваться у нас по мере становления и развития информационного общества.

Развитие высшего образования, приводящее к усложнению его структуры, автоматически реализует *принцип альтернативности* – универсальный по сферам своего «применения». Альтернативность может проявляться не только на макроуровне системы высшего образования в момент выбора ею пути ее дальнейшего развития. Она служит основанием для появления и развития на микроуровне альтернативных образовательных стратегий студентов (мы их называем нелинейными), альтернативных профессиональных траекторий преподавателей. Альтернативность создает многообразие путей развития различных вузов, способных и имеющих право выбрать свою социальную миссию, стратегию развития, способ позиционирования себя в образовательном пространстве.

Казалось бы, формально все эти признаки альтернативности как принципа развития нелинейной системы присутствуют в теории и практике российского высшего образования. Но на самом деле они лишены самого главного его основания – самополагания и самодетерминации при выборе альтернативы развития. На протяжении всех 13 лет после подписания Болонской декларации звучит вопрос: была ли альтернатива у российского высшего образования Болонскому процессу? И на протяжении всех этих лет интеллектуальное сообщество (включая педагогов, управленцев, работодателей, общественных и государственных деятелей) продолжает оставаться расколотым в зависимости от положительной или отрицательной реакции на этот вопрос¹⁵. Академическая мобиль-

¹³ Стародубцев В. А., Соловьев М. А. Неформальная поддержка высшего образования // Высшее образование в России. – 2013. – № 3. – С. 13.

¹⁴ Указ. соч. С. 11.

¹⁵ Красинская Л. Ф. Модернизация, оптимизация, бюрократизация... Что ожидает высшую школу завтра? // Высшее образование в России. – 2016. – № 3. – С. 73–82; Слепухин А. Ю. Болонский процесс: есть ли реальная альтернатива? // Вестник Саратовского государственного технического университета. – 2006. – № 2. – Вып. 1. – С. 165–173.

ность, заявленная в качестве способа флексибилизации образования, не реализовалась. Пока что смутно просматриваются принципы свободного самоопределения студента в образовательном пространстве посредством внедряемых индивидуальных образовательных траекторий.

Значимым принципом для построения нелинейной модели высшего образования является *готовность этой системы к проявлениям парадоксальной динамики различных ее элементов и связей*. По мнению С. А. Кравченко, для парадоксальной динамики социальной системы характерны латентность и «ускользание» причинно-следственных связей, прерывание исторической преемственности и неожиданные метаморфозы, возможность развиваться в различных пространственных и временных координатах¹⁶.

Для представителей российского научно-педагогического сообщества чрезвычайно болезненной всегда была и остается проблема сохранения преемственности, традиций российского образования. Однако нелинейная социальная реальность объективно задает такие параметры существования высшего образования как социальной системы, когда ее развитие в зоне высокой неопределенности порождает «парадоксальные разрывы и синтезы»¹⁷.

Названный принцип развития нелинейной системы высшего образования может проявляться в парадоксальном сосуществовании образовательных и научно-исследовательских практик, элементов, связей, возникших в разное время, имеющих различное происхождение и природу. Так, в нелинейной модели *могут и должны мирно уживаться* предпринимательский университет, целиком и полностью интегрированный в глобальное инновационное образовательное пространство, и провинциальный вуз с его особой миссией и социокультурными функциями центра культуры, интеллектуальной жизни, воспроизводства кадров для неинновационных отраслей экономики, которые всегда будут оставаться в той или иной мере в структуре экономики России. Один будет служить «локомотивом» и «интегратором», другой поднимать уровень образования широких слоев населения огромной территории нашей страны. Без первого, живущего по стандартам уже середины XXI в., нашей стране трудно обеспечить свою конкурентоспособность в глобальном масштабе. Без второго социокультурное пространство страны сожмется, подобно шагреновой коже, до столиц и нескольких мегаполисов.

Вероятностность и уникальность сменяющих друг друга состояний и сюжетов в развитии системы высшего образования

¹⁶ Кравченко С. А. Нелинейная динамика...

¹⁷ Там же.

как базовый ее принцип означает невозможность точного предсказания будущего этой социальной системы исходя из ее сегодняшнего состояния. С одной стороны, вероятностность осложняет выбор траектории движения системы, жизненных стратегий ее субъектов (индивидов и сообществ), поскольку *«необходимо выбирать, просто нельзя не выбирать что-то или кого-то с учетом фактора немедленного или отложенного риска»* (курсив наш. – авт.)¹⁸.

Характер и особенности реализации данного принципа системы нелинейного высшего образования хорошо отражаются в проблеме выбора, который делает один из главных субъектов образования – студент. В условиях нелинейного образования необходимость выбора (вуза, профессии, профиля, преподавателя, программы, дисциплины, места практики и т. д.) и риски, с ним возникающие, будут сопровождать его всегда и всюду. Это требует от студентов, преподавателей, родителей, представителей университетского управления социальной и психологической готовности к этой ситуации: от одних – готовности обеспечить этот выбор, от других – готовности его сопровождать, от третьих – собственно решения, от всех – умения предвидеть риски и противостоять им.

Принципы взаимодействия элементов внутри системы высшего образования и ее взаимодействия с внешней средой

В нелинейной модели высшего образования преобразуются отношения между структурными элементами внутри системы и с внешней средой. Главные принципы, на которых строятся эти отношения, – это *нелинейная обратная связь, гибкость и партиципативность (соучастие)*. Они обеспечивают системе рефлексивность, «чувствительность» и гибкость, поскольку создают открытое информационное пространство, в котором возможны постоянная циркуляция информации, мониторинг внутренней и внешней среды (например, динамики интересов, потребностей, ценностных ориентаций образовательных общностей, ключевых стейкхолдеров) и «подстройка» под нее.

В конкретной образовательной практике нелинейного образования принцип обратной связи должен реализовываться в многообразных связях (прямых, опосредованных, обратных) между образовательными общностями (преподавателями и студентами), образовательными общностями и представителями управленческого сообщества, между субъектами образования и внешней среды

¹⁸ Кравченко С. А. Влияние нелинейной социокультурной динамики на риски: вызовы социологическому знанию // Коммуникология. – 2013. – Т. 1. – № 1. – С. 60.

(работодателями, семьей и т. д.). Коммуникативный ресурс в нелинейной системе высшего образования таким образом превращается в один из ведущих. При этом особенностью его использования становится непредсказуемость и незапрограммированность реакций и результатов такого коммуникативного взаимодействия. Данный принцип лежит в основе академической мобильности – особой коммуникативной подсистемы высшего образования, в наибольшей степени, на наш взгляд, реализующей нелинейный эффект обратной связи (непредсказуемость, непросчитываемость результатов, но результатов, в любом случае имеющих какой-то продуктивный эффект).

Провозглашая принцип нелинейной обратной связи, мы подвергаем сомнению трактовку образования как сферы предоставления образовательных услуг. Маркетинговая (внутренняя и внешняя) ориентация системы высшего образования – это одно из проявлений данного принципа, но не синоним маркетинговой ориентации бизнес-организации. В последней связь с потребителями прямая, линейная, учитывающая в полной мере количественные и качественные характеристики потребительского запроса.

Информационный сигнал, который получает система высшего образования от субъектов внешней среды (например, запрос работодателя или семьи), должен трансформироваться, корректироваться с учетом интенций (намерений, установок) ее самой. Эти интенции связаны со способностью системы высшего образования предвидеть и прогнозировать будущее общества, тенденции и траектории его развития. В отличие от линейной системы высшего образования, выстраивание и развитие которой идет вслед за изменением внешней среды и ее запросом, нелинейная система работает «на опережение» и в этом смысле выступает «драйвером», «локомотивом» социально-экономического развития общества в целом и его конкретных регионов в частности. Источником интенций для нее выступает знаниевый ресурс, обеспечиваемый интеллектуальным капиталом вузов. На реализацию установки на опережение, «забегание вперед» работают все инструменты научной деятельности вуза – аналитическая работа по оценке настоящего, прогнозированию и предвидению будущего состояния общества, различных его подсистем, сфер социальной, экономической, культурной, политической жизни.

Именно поэтому такое значение в нелинейной системе высшего образования приобретает научно-образовательное знание, формируемое не узким академическим сообществом, а в соучастии со студентами, представителями производства, бизнеса, управления. Выстраивание связей и отношений между структурными элементами системы высшего образования, между ней и внешней

средой на принципах обратной коммуникативной связи и парсипативности определяет особенности включения в совместную деятельность различных моделей действия участников процесса взаимодействия, а также специальных моделей организации совместной деятельности¹⁹.

Такие принципы нелинейной системы высшего образования, как открытость и ситуативность реагирования на внешние и внутренние вызовы, в достаточной мере представлены в современных исследованиях высшего образования²⁰. Мы же хотели обратить внимание на принцип, хорошо описанный в общей теории нелинейности, но мало исследованный в социологии высшего образования, — *чувствительность к влиянию слабых связей и слабых элементов*.

Социальные связи и взаимодействия выступают обязательным условием существования системы высшего образования. Согласно вышеназванному принципу обратной связи, *линейная система* реагирует на сильные связи и влияния, исходящие со стороны ее сильных элементов. В линейной системе высшего образования этот принцип реализуется благодаря высокоресурсным элементам, в качестве которых выступают управление образованием, крупные вузы, сильные научные и научно-педагогические школы. Статистика ясно показывает, что для России характерна сильная количественная диспропорция периферийной и столичной инфраструктуры высшего образования²¹. Больше четверти высших учебных заведений страны сосредоточено в двух столицах и прилегающих к ним областях. Это приводит к тому, что 1) человеческий капитал, формируемый в них, практически весь остается в этих регионах (за минусом «утечки мозгов» выпускников столичных вузов); 2) качественный человеческий капитал (лучшие абитуриенты, студенты, преподаватели, ученые) перемещается из регионов, выхолащивая их потенциал; 3) образуется монополярная структура высшего образования со всеми ее дисфункциональными последствиями. Объективно такая монополярная структура создает «давление» на систему высшего образования в виде лобби, монополизации права разработки и принятия концептуальных управленческих решений, разработки тех или иных научных направлений и

¹⁹ Шаршов И. А. Указ. соч.

²⁰ Зубарева К. А. Открытость как феномен современного образования // Педагогическое образование в России. — 2012. — № 3. — С. 6–10 ; Открытость образования: разные взгляды — общие ценности: сб. материалов / под общ. ред. И. Д. Фрумина. — М. : ИД «ВШЭ», 2013. — 193 с.

²¹ См.: Латова Н. В. «Столицецентризм» как причина социального неравенства в российской системе высшего образования // Общественные науки и современность. — 2012. — № 2. — С. 21–37.

тем, установления монополии на реформирование науки и образования²².

Не случайно, признавая истории успеха отдельных российских вузов в конкретной области («по-своему успешных институтов»), исследователи отмечают, что специфичность этих «кейсов» весьма высока: «Специфика проистекает как из узко дисциплинарной ориентации, так и из близости данных учреждений к общественно-политическому и государственному лобби»²³. Самый главный вопрос, который они задают, – получится ли транслировать истории успеха этих вузов в масштабах и в контексте задач, поставленных историей перед российской системой образования в целом?

Нелинейная система высшего образования основывается на принципе чувствительности не только к сильным, но и к слабым связям и элементам. Принцип этот может реализовываться через несколько механизмов:

- децентрализацию научно-исследовательской и образовательной деятельности и включении этого направления в программы социально-экономического развития регионов;

- расширение лидерской сетевой вузовской структуры, которая сегодня включает два главных университета – МГУ и СПбГУ, несколько федеральных и национальных исследовательских университетов²⁴;

- сохранение филиальной сети ведущих региональных вузов при условии разработки стратегии повышения качества научно-образовательной деятельности в них²⁵.

В условиях социальной неопределенности необходимо формирование сложноструктурированного пространства высшего образования, сотканного из сетей разной напряженности и силы. Безусловно, ими непросто управлять, их тяжело контролировать, трудно понять, насколько они функциональны или дисфункциональны. Обратим внимание на дискуссионность вопроса о закрытии неэффективных государственных и негосударственных вузов и их фили-

²² Лебедев К. Н. Монополизм в экономической науке: плюсы и минусы // Теоретическая экономика. – 2014. – № 2. – С. 78.

²³ Клемешев А. П. Институциональные барьеры модернизации российского образования // Балтийский вестник. – 2010. – № 3. – С. 112.

²⁴ Белоцерковский А. В. Региональный университет как базовый элемент территориального развития [Электронный ресурс]. – URL: http://www.akvobr.ru/element_territorialnogo_razvitia.html (дата обращения: 10.05.2016).

²⁵ Зернов В. Регионам нужны сильные вузы и филиалы [Электронный ресурс]. – URL: <http://regnum.ru/news/society/1954141.html> (дата обращения: 01.05.2016); Набойченко С. Не спешите закрывать филиалы вузов // Областная газета. – 2014. – 9 сентября.

альной сети. Так, до конца объективно не прояснен вопрос о том, насколько были неэффективны некоторые закрытые вузы и большую ли пользу принесло их закрытие (в некоторых случаях поглощение другими вуза) конкретным территориям и регионам (макрорегионам). Мнение ведущих региональных экспертов²⁶ заставляет воздержаться от однозначных оценок и решений в отношении этих «слабых» малых элементов системы высшего образования в России.

Представленные принципы нелинейной системы высшего образования формируют контур и направление дальнейшего исследования возможностей формирования и реализации нелинейной модели высшего образования в регионе (макрорегионе). Они требуют, во-первых, развернутого анализа в рамках идеальной нелинейной модели высшего образования. Во-вторых, по необходимости заставляют критически осмыслить степень реальной готовности высшего образования в конкретном макрорегионе – Уральском федеральном округе – к введению в социальную практику принципов нелинейного высшего образования. Результаты нашего исследования позволяют говорить о существовании серьезных барьеров и в то же время – о насущной потребности в осуществлении такого проекта.

²⁶ Набойченко С. Указ. соч.

§ 1.4. Научно-образовательное знание как знаниевая основа нелинейной модели высшего образования¹

В параграфе научно-образовательное знание рассматривается как когнитивный базис нелинейной модели высшего образования. Дается его трактовка как особого типа знания в соотношении с образовательным знанием.

Любая модель высшего образования, в том числе нелинейная, характеризуется наличием своего «фундамента» в виде некоторой совокупности (взаимосвязи) основ (оснований). Мы можем отнести к ним профессионально-образовательные², научные, коммуникативные, этические, управленческие и другие основы. Среди них видное место принадлежит знаниевой основе, без которой вряд ли допустимо характеризовать нелинейную модель высшего образования как определенную теоретическую и практическую систему. Речь идет об особом типе знания, которое составляет начинку, содержание высшего образования. Мы определяем этот вид знания как научно-образовательное. Анализ знаниевой основы нелинейной модели высшего образования и является задачей данного параграфа.

В рамках нелинейной модели высшее образование сохраняет ту же цель, которая стоит и перед традиционным высшим образованием. Это – подготовка дипломированных специалистов (бакалавров, магистров, аспирантов) для различных сфер общественной жизни. Однако отличия между моделями состоят в том, как их готовить. Мы коснемся лишь некоторых из них, связанных с предметом данной статьи – научно-образовательным знанием как знаниевой основы нелинейной модели высшего образования.

Поскольку в дальнейшем анализе термин «научно-образовательное знание» будет неоднократно фигурировать, то, прежде чем будет раскрыто содержание этого понятия, считаем необходимым сразу сформулировать его самое общее авторское понимание. Научно-образовательное знание – это вид знания, появляющийся на «стыке» научного и учебного (образовательного) знания, создаваемый в процессе взаимодействия между его основными субъек-

¹ При написании параграфа использованы материалы статьи: Зборовский Г. Е. Научно-образовательное знание как знаниевая основа нелинейной модели высшего образования // Вестник ПНИПУ. Серия : Социально-экономические науки. – 2016. – № 4.

² Васильев Л. И. Сравнительный анализ сущности и структуры традиционного и нелинейного образовательного процесса в вузе // Образование и наука. – 2013. – № 7. – С. 3–16.

тами – научным работником (ученым, преподавателем) и студентом и возникающий в ходе исследования научной (научно-практической) проблемы, поиска путей ее решения и получения научно обоснованного результата.

Отметим в качестве исходного тезиса, что для линейной модели высшего образования наличие научно-образовательного знания как доминирующего типа знания не является характерным в подавляющем большинстве вузов, а в них – среди преподавателей и студентов. Косвенным подтверждением справедливости этого суждения является установленный в ходе многочисленных исследований социальный факт низкого уровня мотивации студентов на учебу и реальное образование³.

При доминировании научно-образовательного знания сама по себе такая ситуация была бы просто невозможной. Потребность в научно-образовательном знании, ориентация на него по определению несовместимы с низким уровнем мотивации на образовательную деятельность. Причина этой несовместимости состоит в смысле этого знания, базирующемся на глубоком внутреннем интересе студента и преподавателя к тесному соединению образовательной деятельности с научным процессом.

Нелинейная модель направлена на выстраивание нового типа отношений как внутри системы высшего образования, так и между ею и теми социальными партнерами, которые пользуются результатами ее деятельности. Внутрисистемные изменения касаются, в первую очередь, отношений и взаимодействий между образовательными общностями педагогов, студентов, управленцев в вузах⁴. Здесь важен поиск сердцевины, ядра, скрепы этих отношений, содержательной начинкой которых должно стать научно-образовательное знание. Именно оно может выступить как когнитивная основа нелинейной модели высшего образования на уровне конкретных образовательных организаций.

Говоря о внешнем аспекте нелинейной модели высшего образования, отметим ее направленность на формирование новых отношений с социальными партнерами, имеющих преимущественно горизонтальный (сетевой), а не вертикальный характер. Поэтому традиционно понимаемых потребителей услуг образовательных организаций правильнее было бы рассматривать в качестве их со-

³ Гудков Л. Д. Условия воспроизводства советского человека // Вестник общественного мнения. – 2009. – № 2. – С. 37 ; Зборовский Г. Е. Знание и образование в социологии: теория и реальность. – Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2013. – С. 314.

⁴ Участие в управлении университетом: научное издание / отв. ред. О. Бычкова. – СПб. : Норма, 2016. – 120 с.

циальных партнеров, так или иначе, прямо или косвенно участвующих в процессе создания научно-образовательного знания путем «заказа» на решение тех или иных собственных проблем и готовых оказывать помощь в этом деле.

Рассматривая опору нелинейной модели высшего образования, мы полагаем, что это, прежде всего, ее ресурсы, которые могут быть охарактеризованы как основы рассматриваемой модели. В качестве ресурсов мы выделяем, во-первых, две основные, связанные между собой, образовательные общности – студенчество и научно-педагогическое сообщество, во-вторых, виды и качества научной, профессионально-педагогической, коммуникативной, управленческой и иной деятельности, благодаря которым становится возможным осуществлять связь и взаимодействие между этими общностями.

Одним из таких ресурсов, имеющих когнитивный характер, является особый тип знания, которое мы определили как научно-образовательное. В чем причины его актуальности сегодня? На наш взгляд, их несколько. Начнем с того, что доля людей, стремящихся к самостоятельному производству нового знания, становится все более тонкой и незначительной, а потребность в них растет.

Связано это с тем, что создание (производство) нового знания, занятие наукой становится невероятно трудоемкой деятельностью, требующей большого напряжения сил и колоссальной внутренней отдачи. Известный американский психолог Дж. Брунер пишет, что «у современной молодежи понятие “наука” часто связывается в сознании с чем-то сложным, холодным и бездушным». В связи с этим он говорит о том, что «важно не только знакомить молодежь с готовыми результатами науки, но и показывать, что сама наука является важнейшим полем деятельности человеческого духа, существенным элементом человеческой культуры»⁵.

В свете сказанного понятно, что гораздо легче воспользоваться в жизни научным и культурным знанием, созданным другими людьми, чем самим участвовать в его производстве. Однако интерес к научно-образовательному знанию вызван не только данным обстоятельством, но и важностью использования именно этого знания для профессионального выбора, становления, роста, успешной адаптации к конкретным сферам социальной реальности, самореализации и др.

По существу, в самом факте такого интереса находит свое отражение наличие разных познавательных стратегий, которыми пользуются люди, точнее, группы людей (в рамках разных социальных общностей). Одни из этих стратегий имеют преимущест-

⁵ Брунер Дж. Культура образования. – М. : Просвещение, 2006. – С. 61.

венно интерпретационный, другие – преимущественно объясняющий характер. Для научно-образовательного знания студентов существенны и те, и другие. Все зависит от характера и направленности интересующих их проблем. Главное же состоит в необходимости исследовательского поиска, который несет в себе как научную, так и образовательную составляющую.

Базой для научно-образовательного знания выступает образовательное знание⁶. Научно-образовательное знание «надстраивается» над ним, усложняет и даже качественно видоизменяет характер и содержание образовательного знания. Цитированный выше Дж. Брунер справедливо отмечал: «...любые внешне сложные формы знания могут быть преобразованы таким образом, чтобы стать логическим продолжением тех форм знания, которыми человек овладел уже раньше, сделав их для себя простыми и понятными»⁷. Поэтому, прежде чем говорить о научно-образовательном знании, коснемся трактовки образовательного знания.

Категория «образовательное знание», как явствует из ее этимологической характеристики, предполагает наличие двух взаимосвязанных терминов-понятий – образования и знания. Связь их определяется, в самом первом приближении, единством образования и знания, предполагающим рассмотрение первого как формы, второго – как ее содержания. Мы трактуем образовательное знание как особый вид знания, составляющий содержание любого образовательного процесса, независимо от форм его организации, учебных заведений, уровня получаемого в них образования, его субъектов. Этот вид знания призван, с одной стороны, транслировать достижения науки и культуры от их творцов пользователям (потребителям) знания, с другой – конструировать, создавать, производить новое знание на основе уже имеющегося.

Образовательное знание нельзя представить ни как научно специализированное, ни как обыденно-житейское. Знание, которое транслирует педагог (учебник, Интернет, телевидение и др.) и интериоризирует студент, не является в полной мере научным, поскольку требует некоторого его «упрощения», редукции, адаптации. В то же время оно содержит в себе черты обыденного, доступного знания и, что особенно важно, соответствующего ему языка, с помощью которого образовательное знание транслируется. Для того чтобы приобрести необходимый статус особого вида знания, стать усвоенным, «интернализированным», оно должно совмещать содер-

⁶ См. подробнее о нем: Зборовский Г. Е. Знание и образование в социологии...

⁷ Брунер Дж. Указ. соч. С. 71.

жательные стороны, черты, элементы, языки научного, культурного и повседневного знания.

Следовательно, под образовательным знанием можно понимать знание, «разделяемое» педагогами (учебниками, Интернетом и др.) и студентами в привычной самоочевидной обыденности учебных занятий. В этом смысле мы можем говорить, что само образовательное знание, рождающееся в процессе взаимодействия между научным, культурным и обыденным знанием, понимается как совокупность, а еще лучше – как система, взаимосвязь отдельных положений, фактов, суждений, теорий и концепций, оформленных в виде некоторых четких, понятных, конкретных, доказательных утверждений.

Важнейшей характеристикой образовательного знания является его доступность. Но оно должно отвечать и целому ряду других условий: быть достоверным, обоснованным, доказательным, полезным, результативным, интересным, мотивирующим на активность познавательного процесса и реальных действий, обладающих кумулятивным эффектом. При необходимости этот ряд может быть пополнен и иными качествами и свойствами.

Понятие образовательного знания имеет значение для анализа процесса обучения и самообразования. Освоение этого вида знания является предпосылкой становления стратегий образовательной и самообразовательной деятельности: формирования потребностей, интересов, ценностей, целей образования и самообразования, обретения студентом умений, навыков учиться самостоятельно, складывания стереотипов, привычек, повседневных практик этих видов деятельности.

Структура образовательного знания существенно отличается от структуры научного знания, с одной стороны, повседневного знания – с другой. Научное знание в образовательном знании воспроизводится далеко не всей гаммой и палитрой понятий, терминов, суждений, умозаключений, гипотез. Передается лишь внешняя канва и то, что доступно сознанию, не «замутненному» сложной научной символикой, логикой проникновения в суть проблем, поиском путей их решения и т. д. Поэтому от научного знания образовательному достаются лишь некоторые результаты, выводы, общие положения.

Но не следует думать, что образовательное знание возникает только лишь под давлением «сверху», вследствие необходимости трансформации достижений науки и культуры в плоскость их усвоения в рамках повседневного знания. Не меньшую роль в развитии образовательного знания играют потребности «снизу», т. е. тех его субъектов, чей повседневный образ жизни испытывает постоянную нужду в этом знании.

Говоря о месте образовательного знания в интервале между научным и повседневным знанием, мы гораздо больше представляем себе то общее, что связывает его с научным знанием, чем то, что характеризует отношения образовательного и повседневного знания. По-видимому, это происходит оттого, что природа образовательного знания ближе к научному, чем к повседневному знанию.

Итак, корни образовательного знания находятся в плоскости научного знания. Предназначение образовательного знания – трансформировать научное знание, доставлять его из недоступной зоны в зону досягаемости, делать достоянием студентов, проявляющих интерес к занятиям наукой. С другой стороны, научное знание может быть освоено студентом только тогда, когда оно выступает в единстве с образовательным как доступным и достигаемым знанием.

Отсюда следует, что при нелинейной модели высшего образования важно понимать последовательность смены образовательного знания научно-образовательным знанием. Первое как вид знания доминирует на начальной ступени высшего образования, второе – научно-образовательное знание – становится доминантой процесса подготовки специалиста на последующих этапах его формирования. Такие изменения должны отражаться и в индивидуальных образовательных траекториях студентов, и в профессиональных траекториях взаимодействующих с ними педагогов.

Основной характерной особенностью научно-образовательного знания является его поисковый характер. Видение научной (научно-практической) проблемы, понимание ее значения, представление о том, какие результаты должны быть получены в ходе ее решения, выявление путей и средств для достижения цели – все это важные этапы получения научно-образовательного знания в процессе совместной поисковой деятельности представителей обеих образовательных общностей.

Разумеется, существует специфика научно-образовательного знания в естественных, технических, гуманитарных дисциплинах. В одних доминирует научно-теоретический, в других – научно-практический вектор. Но важно, чтобы в любом случае создания и освоения этого знания его характер определялся совместным научным творчеством студента и преподавателя. Именно оно способно рождать подлинный интерес к учебе, реальную мотивацию к научно-образовательной деятельности, которая может стать (в определенных условиях) лейтмотивом дальнейшей жизни выпускника вуза.

В таком совместном творчестве состоит одно из важных условий перехода к нелинейной модели высшего образования. Имен-

но по этой причине основой для тесной связи индивидуальных образовательных траекторий студентов и профессиональных траекторий работающих с ними педагогов является, по нашему мнению, научно-образовательное знание. Главное состоит в том, чтобы определенным образом соединить эти траектории и заинтересовать обе общности – студентов и их педагогов – в создании единого, представляющего особое значение для обеих общностей, научно-образовательного знания.

Отсюда следует необходимость установления нового типа взаимодействий между образовательными общностями студентов и преподавателей, предполагающих, прежде всего, использование связи между их индивидуальными образовательными и профессиональными траекториями. Новый уровень развития и взаимодействия образовательных общностей в вузах должен базироваться на принципах открытости, ответственности, взаимной заинтересованности.

Значительную роль в этом «объединительном» процессе могут и должны сыграть представители общности управленцев – работников ректоратов, институтов, деканатов, кафедр вузов. Нелинейность высшего образования достигается, прежде всего, в этой его компоненте – взаимодействии основных образовательных общностей, составляющих «ядро» системы высшего образования. Но для этого нужны условия – организационные, финансовые, профессионально-педагогические, научно-технические и иные. Главным среди них нам представляется наличие высококвалифицированных преподавателей, способных к созданию совместно со студентами научно-образовательного знания.

Формируемое научно-образовательное знание превращается в интеллектуальный капитал вузов. Его субъектами становятся, в первую очередь, взаимодействующие в процессе совместной научно-образовательной деятельности студенты и преподаватели. Но в зависимости от характера и содержания этой деятельности, в создании научно-образовательного знания могут участвовать представители науки, бизнеса, производства.

В связи с этим должен меняться характер механизмов, обеспечивающих отношения и взаимодействия вузов с их социальными партнерами. Эти механизмы и выступают регуляторами связи системы высшего образования и рынка труда в регионе. Они базируются на договорных отношениях вузов с социальными партнерами, основанных на гибкой подготовке будущих специалистов с учетом их индивидуальных образовательных траекторий в рамках существующих и своевременно изменяющихся образовательных программ. Поэтому нелинейная модель высшего образования включает в себя в качестве важного составного элемента создание таких

образовательных программ, которые базируются, с одной стороны, на государственных образовательных (сейчас еще и профессиональных) стандартах, с другой – максимально учитывают специфические требования социального партнера-работодателя. В этом смысле они могут заметно отличаться от существующих программ массовой подготовки. Немалую роль в таких программах должно играть создание научно-образовательного знания.

Внимание к научно-образовательному знанию, превращение его в господствующий тип знания в системе высшего образования, цементирующий формирование новых отношений и взаимодействий между образовательными общностями, способно стать важным фактором трансформаций на пути появления нелинейной модели высшего образования. Одна из важнейших задач научно-образовательного знания – преодолеть потребительское отношение к образовательному процессу.

Дело в том, что сам процесс приобретения образовательного знания заметно изменяется в последние годы в сторону не только облегчения труда по овладению этим знанием, но и самого этого знания. Когда студенты не хотят читать солидные учебники и монографии, а предпочитают им конспекты лекций, своего рода «дайджесты», найденные в Интернете своеобразные симулякры серьезных работ – это шаг в названном направлении. По существу, речь идет о редукции образовательного знания, доходящей до крайне примитивистских форм, что является его дисфункцией. Таких студентов становится все больше, что обнаруживается в их снижающейся мотивации на получение образовательного знания.

Отсюда и появляется необходимость изменения такой мотивации на качественно иную с помощью нового типа знания – научно-образовательного, которое способно выступить инструментом реального и эффективного взаимодействия основных образовательных общностей в вузе. Суть решения проблемы создания и активного использования научно-образовательного знания – в «строительстве» «знаниевого» моста. Он предназначен соединять непосредственных субъектов этого знания. В отличие от образовательного знания, которое позволяет различать тех, кто его создает и кто – потребляет, в научно-образовательном знании такая постановка вопроса теряет свой смысл. Создатели и потребители – одни и те же субъекты, они же – представители обеих образовательных общностей. Это знание в силу своих когнитивных особенностей может возникать лишь в процессе их (общностей) взаимодействия. Следовательно, научно-образовательное знание выступает как соединительный механизм, скрепляющий образовательные общности.

Конечно, в таком процессе могут иметь место разные уровни активности этих общностей, и данное обстоятельство требует своего учета при более детальном рассмотрении проблемы. Но мы сейчас не раскрываем ее, поскольку задача формулируется пока лишь в самом общем, постановочном виде. Иначе мы бы вышли на необходимость строительства следующего «знаниевого» моста – между теоретико-концептуальным уровнем решения проблемы и конкретной практической ситуацией этого решения, тем более что студентов всегда интересует вопрос о пользе теоретического знания для решения конкретных практических задач.

Нелинейную модель высшего образования нельзя выстроить, не учитывая процесса взаимодействия образовательных общностей, основанного на индивидуальных образовательных траекториях студентов и профессиональных траекториях преподавателей. Пересечение этих траекторий возможно на определенной основе. Ею является, по нашему мнению, научно-образовательное знание. Выше говорилось о том, что, с одной стороны, процесс его создания имеет двусторонний характер, с другой – есть разный уровень активности этих двух сторон: преподавателей и студентов. Педагогическая активность в этом двуединстве по определению должна быть выше, поскольку научное начало взаимодействия представлено в первую очередь научно-педагогическим сообществом, пробуждением интереса с его стороны к этому виду знания у студентов и, как отклик на эту активность, – готовностью последних принять участие в этом процессе.

§ 1.5. Институциональные условия формирования нелинейных образовательных стратегий студенчества¹

Студенчество представляет собой вид образовательной общности, предстающей по аналогии с водой в трех агрегатных состояниях: жидком – как потребитель образовательных услуг, «заполняя» предложенные институциональные формы, подстраиваясь и адаптируясь к ним; твердом – как продукт и результат деятельности системы высшего образования, малоподвижный, не соответствующий интенсивно меняющимся потребностям экономики и рынка труда; газообразном – как полноправный участник, субъект модернизации системы образования, реальное влияние которого невидимо, неощутимо.

Понятие «образовательная стратегия» преимущественно характеризует именно «жидкое» состояние студенчества. Как потребители образовательных услуг, студенты осуществляют выбор из предложенных альтернатив, направлений, форм, сроков и способов получения образования, принимают последовательные, взаимосвязанные решения, определяющие их дальнейшее поведение, оказывающие влияние на их социально-профессиональный статус и образ жизни в будущем². В современных условиях непрерывного образования и повышения вариативности образовательной среды возрастает количество точек бифуркации, обуславливающих переход к нелинейным образовательным стратегиям студенчества.

Нелинейная образовательная стратегия студентов характеризуется такими параметрами, как 1) высокая степень вариативности, многообразие и гибкость форм высшего образования, удовлетворяющего самые разнообразные потребности студенчества; 2) реальное участие студентов в процессах управления, модернизации и развития высшего образования; 3) инициативность образовательной общности студентов в осуществлении многостороннего взаимодействия с другими элементами системы высшего образования и необразовательными институтами и организациями; 4) реализация как формальных, так и неформальных типов связей, контактов в образовательном поле.

¹ При написании параграфа использованы материалы статьи: Кузьминчук А. А. Нелинейные образовательные стратегии студенчества и институциональные условия их формирования // Вестник ПНИПУ. Серия : Социально-экономические науки. – 2016. – № 4.

² Заборова Е. Н., Озерова М. В. Образовательные стратегии: подходы к определению понятия и традиции исследования // Известия УрФУ. Серия 1 : Проблемы образования, науки и культуры. – 2013. – № 3. – С. 105.

С нашей точки зрения, осуществление студентами именно нелинейных образовательных стратегий способно обеспечить не только высокое качество высшего образования, его соответствие современным условиям и потребностям, но и гарантировать опережающую роль высшей школы в развитии общества.

Сегодня общность студентов в значительной степени подвержена влиянию других элементов системы образования, во многом определяющих ее деятельность и развитие, в том числе образовательные стратегии.

Как основной потребитель образовательных услуг, студенчество в выборе своей образовательной стратегии руководствуется действующими институциональными рамками, сформированными и установленными, прежде всего, государством (в лице Минобрнауки) и образовательными организациями.

Рассмотрим институциональные условия формирования нелинейных образовательных стратегий студентов в соответствии с параметрами, обозначенными нами выше.

Гибкое многообразие форм высшего образования. В соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» к предпосылкам формирования нелинейных образовательных стратегий студентов могут быть отнесены:

1. Возможность получения образования в очной, очно-заочной или заочной формах (ст. 17 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»)³. Однако, несмотря на существование указанных форм обучения, 97 % студентов обучаются по двум формам – очной и заочной. Исследователями в период 2006–2010 гг. фиксируется тенденция к росту доли заочного обучения и снижению очного⁴. По данным статистического сборника «Индикаторы образования: 2016» на начало 2010/2011 учебного года доля студентов-заочников (включая экстернат до 2014 г.) составляла 52 % от общей численности студентов, обучающихся по образовательным программам высшего образования (бакалавриат, специалитет, магистратура) в государственных, муниципальных и частных организациях⁵. Среди выпускившихся в 2014 г. бакалавров, специалистов и магистров 53 % – заочники.

³ Об образовании в Российской Федерации: ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 20.05.2016).

⁴ Пугач В. Ф. Распределение российских студентов по формам обучения // Высшее образование в России. – 2013. – № 3. – С. 107.

⁵ Индикаторы образования: 2016 : статистический сборник / Л. М. Гохберг, И. Ю. Забатурина, Н. В. Ковалева и др. – М. : НИУ ВШЭ, 2016. – С. 148.

Можно говорить о том, что студенты-заочники в значительной мере определяют текущий интеллектуальный потенциал России. Однако, начиная с 2012/2013 учебного года, доля студентов-заочников постепенно снижается и по состоянию на начало 2014/2015 учебного года составляет 47,5 %. В общей численности принятых в 2014 г. студентов доля заочников составляет 42,4 %⁶.

С нашей точки зрения, к причинам снижения доли студентов-заочников относятся возможности получения очного образования в более сжатые сроки по программам бакалавриата и совмещения образовательной и трудовой деятельности в рамках очного обучения.

2. Возможность совмещения учебы с работой без ущерба для освоения образовательной программы, выполнения индивидуального учебного плана (ст. 34 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»). Не вполне очевидно, что данная норма имеет исключительную отсылку к заочной форме обучения. Тем более что в условиях развития форм платного образования, крайне низких стипендий и кризисного положения экономики страны в целом поиск дополнительного дохода студентами, в том числе очной формы обучения, становится объективной необходимостью. Исследования подтверждают, что основным мотивом выхода на рынок труда студентов является материальная заинтересованность⁷.

По результатам всероссийского опроса студентов четвертых курсов дневного отделения, в среднем работают 39,1 % обучающихся, при этом 49,4 % от общего числа респондентов хотели бы работать, если бы им удалось найти работу. Таким образом, доля работающих и потенциально готовых работать в составе студентов достигает 88,5 %⁸. По данным исследования, проведенного НИУ ВШЭ совместно с Левада-Центром в рамках проекта «Мониторинг экономики образования», 65 % старшекурсников России имеют опыт совмещения учебы и работы⁹. Результаты нашего

⁶ Индикаторы образования: 2016... С. 148.

⁷ Родионова А. В. Трудовая занятость студентов в контексте обучения (на примере Санкт-Петербурга) [Электронный ресурс] // Теория и практика общественного развития. Электронный научный журнал. – 2011. – № 7. – URL: <http://teoria-practica.ru/-7-2011/sociology/rodionova.pdf> (дата обращения: 20.05.2016); Нагимова А. М., Сафиуллина Ф. Р. Совмещение обучения в вузе и трудовой занятости студентов Казани // Социологические исследования. – 2014. – № 4. – С. 121–124.

⁸ Константиновский Д. Л., Вознесенская Е. Д., Чередниченко Г. А. Молодежь России на рубеже XX–XXI веков: образование, труд, социальное самочувствие. – М.: ЦСП и М, 2014. – С. 497.

⁹ Роцин С. Ю., Рудаков В. Н. Совмещение учебы и работы студентами российских вузов // Вопросы образования. – 2014. – № 2. – С. 162.

исследования показывают, что почти половина (42 %) принявших участие в опросе третьекурсников Свердловской области имеют работу¹⁰.

При этом учебная деятельность для студентов не является приоритетной, они, скорее, подстраивают ее под режим работы (42,9 % опрошенных работают в дневное время, 67,5 % признаются, что им приходится пропускать занятия в связи с работой)¹¹. Более того, сами работающие студенты считают, что им удастся в той или иной степени сочетать работу с учебой (около 84 %), каждый четвертый из них легко совмещает оба вида деятельности¹².

Некоторые исследователи отмечают, что в условиях нарастающей конкуренции «получение опыта работы и ожидание отдачи от этого опыта в будущем становятся для российских студентов более важными мотивами выхода на рынок труда, чем возможность дополнительного заработка»¹³. По мнению Д. М. Янбарисовой, работа или подработка по специальности неполный день может рассматриваться как еще один канал обучения специальности, наряду с программой вуза, так как не оказывает негативного влияния на успеваемость¹⁴. Однако, как показывают данные нашего исследования, в Свердловской области доля тех студентов, чья работа связана (полностью или хотя бы частично) с будущей профессией, уменьшилась в сравнении с 2009 г. (в 2009 г. – 51 %, в 2012-м – 43 %) ¹⁵.

Сами работающие по специальности студенты оценивают совмещение учебы и работы позитивно и утверждают, что эти два вида деятельности дополняют друг друга¹⁶. Все это может свидетельствовать о способности и готовности студентов разновекторно, нелинейно выстраивать стратегию собственной жизни, профессионального и личностного развития.

Однако такого рода готовность сдерживается институциональными условиями. Довольно часто вузы негативно относятся к со-

¹⁰ СТУДЕНТ – 2012 : материалы шестого этапа социологического мониторинга (декабрь 2011 – январь 2012) / отв. ред. Ю. Р. Вишневский. – Екатеринбург : УрФУ, 2012. – С. 138.

¹¹ Константиновский Д. Л., Вознесенская Е. Д., Чередниченко Г. А. Указ. соч. С. 510–520.

¹² Рошин С. Ю., Рудаков В. Н. Указ. соч. С. 169.

¹³ Харченко В. С. Совмещение работы и учебы в вузе: новые практики или новые смыслы // Вопросы образования. – 2013. – № 3. – С. 96.

¹⁴ Янбарисова Д. М. Работа во время учебы в вузах Татарстана: влияет ли она на успеваемость? // Вопросы образования. – 2014. – № 1. – С. 227.

¹⁵ СТУДЕНТ – 2012 ... С. 138.

¹⁶ Харченко В. С. Указ. соч. С. 97.

вмещению образовательной и трудовой деятельности студентами. Исследователи отмечают, что работающие студенты в 31,7 % случаев сталкиваются с отрицательной реакцией администрации, выраженной чаще всего в форме дисциплинарных наказаний. Но более шокирующим является тот факт, что в 46,5 % случаев администрация не обращает никакого внимания на пропуски, хотя очевидно, что совмещение работы и учебы сказывается на уровне подготовки специалиста, ведет к его снижению в силу объективных причин распределения времени¹⁷. К аналогичному выводу о невысоком уровне образовательной нагрузки и качестве получаемого образования приходят исследователи НИУ ВШЭ¹⁸. Таким образом, эмпирические данные подтверждают выдвинутое нами выше предположение о причинах сокращения доли студентов-заочников.

Ясно, что рассмотренные обстоятельства требуют от руководства вузов поиска альтернативных, гибких способов, форм и механизмов организации учебной деятельности, обеспечивающих высокий уровень подготовки студентов. Одним из таких способов, с нашей точки зрения, может выступить система индивидуальных образовательных траекторий.

3. Возможность обучения по индивидуальному учебному плану (ст. 34 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»). Наиболее важным шагом в формировании нелинейных образовательных стратегий студентов можно считать внедрение образовательными организациями системы индивидуальных образовательных траекторий.

Под индивидуальной образовательной траекторией мы понимаем путь освоения образовательной программы, самостоятельно и осознанно выбранный студентом при педагогической поддержке преподавателя с учетом индивидуальных особенностей, способностей, интересов, жизненных планов с целью самореализации, личностного и профессионального развития.

С точки зрения институциональных условий формирования нелинейных образовательных стратегий особое значение в рамках проектирования индивидуальных образовательных траекторий приобретают такие параметры, как наличие широкого спектра предлагаемых образовательной организацией элективных курсов, дисциплин, модулей, разработанных и систематически обновляемых с учетом предложений работодателей; вариативность способов их освоения (возможность выбора обучающимся индивидуального содержания учебной дисциплины, глубины ее изучения, форм, сво-

¹⁷ Константиновский Д. Л., Вознесенская Е. Д., Чередниченко Г. А. Указ. соч. С. 535.

¹⁸ Роцин С. Ю., Рудаков В. Н. Указ. соч. С. 162.

его стиля учения, оптимального темпа и ритма, формы и срока сдачи необходимой отчетности и оценки результатов).

Обратившись к Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», проанализируем текущие институциональные возможности реализации индивидуального образования студентов, разделив их на три условных блока (сроки, содержание и формы обучения), характеризующихся разной степенью вариативности.

1) Статья 11 гарантирует установление сроков получения профессионального образования в федеральных государственных образовательных стандартах с учетом различных форм обучения, образовательных технологий и особенностей отдельных категорий обучающихся¹⁹.

Сегодня выбор выпускников 11-х классов относительно сроков обучения крайне ограничен: 4 года (бакалавриат) или 5–5,5 лет (специалитет). Более того, специалитет как уровень высшего образования предусмотрен лишь по некоторому, весьма ограниченному, набору специальностей. Если в 2009 г. доля принятых на программы специалитета составляла около 76 %, то в 2014-м – около 12 %²⁰. Продолжение обучения в рамках магистратуры вообще не имеет альтернатив по срокам освоения программы.

Одной из предусмотренных законом альтернатив является возможность ускоренного обучения для лиц, имеющих способности и (или) уровень развития, позволяющие осваивать образовательные программы бакалавриата и специалитета в более короткий срок по сравнению с нормативным. Однако практика показывает, что случаи перехода студентов на ускоренное обучение нельзя назвать распространенными.

2) Вариативность содержания образовательных программ поддерживается статьями федерального закона следующим образом:

п. 1 ст. 11 гарантирует обеспечение федеральными государственными образовательными стандартами и федеральными государственными требованиями «вариативности содержания образовательных программ соответствующего уровня образования, возможность формирования образовательных программ различных уровней сложности и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся»²¹;

п. 1 ст. 34 предоставляет обучающимся академические права, включающие: выбор факультативных (необязательных) и элективных (избираемых в обязательном порядке) учебных предметов,

¹⁹ Об образовании в Российской Федерации: ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ...

²⁰ Индикаторы образования: 2016... С. 153.

²¹ Об образовании в Российской Федерации: ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ...

курсов, дисциплин (модулей) из перечня, предлагаемого образовательной организацией; освоение, наряду с учебными предметами, курсами, дисциплинами (модулями) по основной образовательной программе, любых других учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), преподаваемых в данной или иной образовательной организации²².

Эмпирические исследования, посвященные изучению мнения студентов о желании и готовности обучаться по индивидуальным образовательным траекториям, немногочисленны. Однако есть основания полагать, что студенты в целом позитивно относятся к такого рода возможности. Так, исследовательский коллектив из Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии на основе социологического опроса студентов 1-х и 4-х курсов отмечает высокое желание обучающихся самостоятельно или при помощи тьютора определять предметы для последующего обучения, а также сроки и темп обучения²³. При этом результаты исследования в другом вузе свидетельствуют о том, что почти каждый седьмой студент не удовлетворен возможностями выбора специализации и вариативных дисциплин²⁴. Такая ситуация, когда вуз не предоставляет институциональных возможностей для выбора, является типичной.

По мнению некоторых авторов, на выбор принимаемого решения насчет образовательной деятельности большое влияние оказывают особенности личности студентов, изменяющиеся в зависимости от срока обучения²⁵. Дискуссионным остается вопрос о том, на каком этапе обучения в вузе наиболее целесообразно осуществлять переход на индивидуальную образовательную траекторию.

3) К институциональным формам освоения образовательных программ, имеющих нелинейный характер, с нашей точки зрения, могут быть отнесены:

- реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (ст. 16 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»). Удельный вес студентов, обучающихся по образовательным программам высшего образования с использованием дистанционной формы обу-

²² Об образовании в Российской Федерации: ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ...

²³ Кленин Д. А., Сальников В. А., Ешкова Ю. А., Ревенко Е. М. Индивидуальная образовательная траектория как составляющая современного образования // Вестник СибАДИ. – 2013. – № 6 (34). – С. 181.

²⁴ Гайдукова Г. Н. Социологический мониторинг удовлетворенности потребителей качеством образовательных услуг // Высшее образование в России. – 2012. – № 11. – С. 107.

²⁵ Кленин Д. А., Сальников В. А., Ешкова Ю. А., Ревенко Е. М. Указ. соч.

чения, в общей численности студентов (на начало 2013/2014 учебного года) составлял 1,4 %²⁶. При этом есть основания предполагать дальнейшее активное развитие и востребованность дистанционного образования. По результатам опроса Фонда «Общественное мнение», 13 % населения в целом предпочли бы дистанционное обучение очному, а среди тех, кто имеет опыт дистанционного образования, таких оказалось в два раза больше (28 %)²⁷;

- реализация образовательных программ с использованием сетевой формы, предполагающей привлечение ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также, при необходимости, ресурсов иных организаций (ст. 15 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»). Исследователи отмечают положительную динамику в стране, касающуюся организационных инноваций в этой области (Санкт-Петербургский государственный университет сервиса и экономики, Томский государственный университет, «Сетевой университет СНГ» и др.). Однако, по мнению некоторых авторов, существует ряд нерешенных проблем, среди которых: нарушение принципа независимости участников сетевого взаимодействия; неразвитость механизмов эффективного обмена идеями, знаниями, опытом; иерархичность организационных структур и систем управления, не позволяющая обеспечить эффективное взаимодействие участников сети, основанное на проектно-принципе; низкий уровень заинтересованности бизнес-сообщества в совместных с вузами научных исследованиях и разработках²⁸.

4. Возможности для мобильности обучающихся, предоставляющие условия для «маневра» – развития или «разворота» индивидуальной образовательной траектории. К ним относятся возможности: перевода для получения образования по другой профессии, специальности и (или) направлению подготовки, по другой форме обучения; перевода в другую образовательную организацию, реализующую образовательную программу соответствующего уровня; перехода с платного обучения на бесплатное; зачета организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в установленном ею порядке результатов освоения обучающимися учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, дополнительных об-

²⁶ Образование в Российской Федерации: 2014 : статистический сборник. – М. : НИУ «ВШЭ», 2014. – С. 363.

²⁷ Дистанционное образование в России. Еженедельный опрос «ФОМ-нибус» (31 августа – 1 сентября 2013 г.) [Электронный ресурс]. – URL: <http://fom.ru/Nauka-i-obrazovanie/11118> (дата обращения: 19.05.2016).

²⁸ Неретина Е. А. Сетевое взаимодействие – основа динамичного развития вузов // Высшее образование в России. – 2013. – № 4. – С. 130.

разовательных программ в других организациях, осуществляющих образовательную деятельность; направления для обучения и проведения научных исследований по избранным темам, прохождения стажировок, в том числе в рамках академического обмена, в другие образовательные организации и научные организации, включая образовательные организации высшего образования и научные организации иностранных государств²⁹.

Считаем, что последняя из перечисленных возможностей напрямую связана с академической мобильностью, которая в идеальной ситуации способствует переходу к нелинейному развитию системы высшего образования.

По мнению ряда экспертов, в России академические обмены отнюдь не являются «осознанной необходимостью» и осуществляются в весьма усеченном виде. Исследователи фиксируют асимметричность, несоизмеримость участия в академической мобильности столичных и региональных вузов. На долю первых, составляющих не более 5 % в общей численности вузов (в них обучаются примерно 20 % от общей численности студентов в РФ), приходится половина отправленных на обучение за рубеж студентов. При совокупной численности студентов российских вузов около 6 млн человек, лишь 70 тыс. (1,2 %) студентов участвовали в академической мобильности, при этом более половины из них делали это самостоятельно (по грантовым программам зарубежных стран и вузов, а также на собственные средства)³⁰.

Результаты исследований показывают, что 94 % студентов не осваивали часть основной образовательной программы (ООП) в другом вузе; только 15 % планируют пройти часть обучения в другом вузе; 23 % студентов уверены, что порядок организации образовательного процесса на их факультете (институте) предполагает возможность освоения части ООП в другом вузе, 51 % не осведомлены об этом, 25 % респондентов уверены, что такой возможности не существует. Только пятая часть студентов считает возможным освоить модуль дисциплин в другом вузе и пытается самостоятельно планировать образовательную траекторию³¹.

Очевидно, что студенты полагаются на инициативу вуза в области академической мобильности. Однако руководство вузов ча-

²⁹ Об образовании в Российской Федерации: ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ...

³⁰ Корнева О. Ю., Плотникова И. В. Студенческая академическая мобильность: социальные проблемы // Социологические исследования. – 2015. – № 6. – С. 111.

³¹ Артамонова Ю. Д., Демчук А. Л. Развитие академической мобильности в вузах России и ФГОС // Высшее образование в России. – 2012. – № 12. – С. 87–89.

ще всего предоставляет лишь информационную и организационную (помощь в установлении контактов, в получении визы и т. д.) и в два раза реже экспертно-консультационную и финансовую поддержку. При этом из тех, кто принимал участие в программах академической мобильности, лишь каждый седьмой студент не сталкивался с трудностями. Что же касается остальных, то трудности по частоте упоминания выстраиваются следующим образом: «организационные вопросы (оформление документов и пр.) – 29 %; финансовые вопросы – 25 %; отсутствие достаточной информации о возможностях пройти обучение в другом вузе – 21 %; психологические трудности (адаптация в условиях другого вуза) – 17 %; перезачет в своем вузе дисциплин, изученных в других вузах, – 13 %; получение разрешения администрации вуза на прохождение части обучения в другом вузе – 4 %»³².

Многие исследователи отмечают в качестве важных проблем развития студенческой академической мобильности недостаточную мотивацию, слабую инициативность обучающихся, а также низкий уровень языковой подготовки.

Таким образом, в правовом поле закреплён значительный перечень возможных форм и способов получения высшего образования, выступающих предпосылками формирования нелинейных образовательных стратегий студентов. С нашей точки зрения, рассмотренные предпосылки могут способствовать смягчению «твёрдого» состояния общности студентов, подготовке гибких специалистов, удовлетворяющих интенсивно меняющиеся потребности экономики и рынка труда. Однако многие из этих возможностей носят декларативный характер, отсутствуют реальные механизмы и практика их реализации, вариативность зачастую подменяется авторитарным решением руководства образовательной организации.

Недостаток вариативности, с нашей точки зрения, особенно остро ощущается в уровнях высшего образования (фактически выбор отсутствует), сроках обучения и формах вступительных испытаний.

Согласно закону «Об образовании в Российской Федерации», в компетенцию образовательной организации входят такие важные для формирования нелинейных образовательных стратегий студентов параметры организации и осуществления образовательной деятельности, как правила приема, режим занятий, их формы, периодичность и порядок текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся, порядок и основания перевода, отчисления и восстановления обучающихся³³. С нашей точки зре-

³² Артамонова Ю. Д., Демчук А. Л. Указ. соч.

³³ Об образовании в Российской Федерации: ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ...

ния, формирование режима занятий с учетом темпоральной эффективности³⁴, гибкость в периодичности и многообразие форм промежуточной аттестации могут рассматриваться в качестве потенциала развития институциональных условий формирования нелинейных образовательных стратегий студентов.

Участие студентов в процессах управления, модернизации высшего образования и повышения его качества. Закон «Об образовании в Российской Федерации» устанавливает право студентов на участие в управлении образовательной организацией в порядке, установленном ее уставом (ст. 34)³⁵.

В целях учета мнения обучающихся по вопросам управления образовательной организацией и при принятии образовательной организацией локальных нормативных актов, затрагивающих их права и законные интересы, по инициативе обучающихся в образовательной организации: 1) создаются студенческие советы; 2) действуют профессиональные союзы обучающихся³⁶.

К институциональным формам участия студентов в управлении образовательной организацией может быть также отнесено проведение самообследования, обеспечение функционирования внутренней системы оценки качества образования. Студенты являются непосредственными потребителями образовательных услуг и изнутри способны заметить недостатки образовательного учреждения. Если студентами систематически проводится оценка организации учебного процесса и деятельности преподавателей, то сам факт осуществления мониторинга обеспечивает управленческое влияние.

Результаты такого рода исследований позволяют администрации вузов корректировать свою деятельность в соответствии с выявленными проблемами. Для руководства университета результаты подобных исследований могут стать основой разработки концепции дальнейшего развития образовательной организации в целом, а также оптимизации управления качеством образования. При этом практическая деятельность российских вузов показывает отсутствие единой общепринятой и утвержденной системы мониторинга качества образования³⁷. По мнению Л. М. Струминской,

³⁴ Амбарова П. А., Зборовский Г. Е. Образовательные ресурсы управления темпоральными стратегиями поведения студентов // Университетское управление: практика и анализ. – 2014. – № 3. – С. 8–18.

³⁵ Об образовании в Российской Федерации: ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ...

³⁶ Там же.

³⁷ Кормина Е. Я., Наумова А. А. Современные тенденции мониторинга удовлетворенности обучающихся качеством образования. Практика зарубежных и отечественных организаций // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2015. – № 2 (35). – С. 120.

внутренний мониторинг образовательной среды методологически разработан на сегодняшний день недостаточно полно³⁸. В целом в вузах страны не сложились традиции учета мнения студенческой среды относительно качества образования³⁹.

Более того, результаты эмпирического исследования, проведенного в одном из субъектов РФ, показывают, что студенты оценивают возможную степень влияния на образовательный процесс недостаточно высоко. Среднее значение возможного влияния на образовательный процесс не превышает 5 баллов из 9 возможных. По мнению авторов исследования, это может говорить либо о недостаточной чувствительности образовательного пространства вуза к потребностям студентов, либо о неготовности самих студентов к грамотной формулировке своих потребностей относительно необходимых изменений в образовательном процессе⁴⁰.

Инициативность, активность образовательной общности студентов в осуществлении многостороннего взаимодействия с другими элементами системы высшего образования и необразовательными институтами и организациями. Дискуссионным остается вопрос о готовности студентов к реализации нелинейных образовательных стратегий. В условиях вариативности образовательной среды, при наличии альтернативных образовательных ресурсов крайне значимыми становятся такие субъективные факторы, как способности студентов конкретизировать цель собственной профессиональной подготовки, определить свои образовательные потребности, уровень владения тем или иным предметом, оценить требования рынка труда и т. д., что определяет степень осознанности выбора и построения той или иной образовательной стратегии.

По мнению некоторых исследователей, студенты в большинстве случаев не готовы к выбору образовательных траекторий, он осуществляется ими недостаточно осознанно, нередко – случайно.

В частности, Э. В. Михайловой в ходе изучения наличия у школьников старшего звена представлений о своей будущей образовательной траектории было установлено, что в целом (81,8 %) они затруднялись в своем выборе этапов траектории, что по ре-

³⁸ Струминская Л. М. Внутривузовский мониторинг качества образования // Профессиональное образование в современном мире. – 2015. – № 4 (19). – С. 65–75.

³⁹ Кормина Е. Я., Наумова А. А. Указ. соч. С. 125.

⁴⁰ Трофимова Ю. В., Ефанова М. И., Гурьянова Т. А. Сравнительный анализ проявления инициативности и ответственности студентов с разной степенью вовлеченности в образовательную среду // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 4 (29). – С. 189.

результатам анкетирования объясняется их неосведомленностью о возможностях перспективных путей продвижения в получении профессии (65,4 %), отсутствием обозначенных целей на ближайшее (45,7 %) и отдаленное (51,3 %) будущее⁴¹.

Выводы Э. В. Михайловой во многом подтверждаются результатами исследования Д. Л. Константиновского и Е. С. Поповой, отмечающих, что более четверти учеников одиннадцатых классов не ответили на вопрос, почему их привлекает выбранная профессия, а около 90 % из тех, кто не ответил на вопрос о мотивации, еще не выбрали профессию. «Довольно частое отсутствие решения относительно будущей профессии (которая должна бы быть целью обучения) или неопределенность ее привлекательности вынуждают задуматься о том, насколько соответствует возрасту и ступени образования социализация молодых людей в плане профессиональной ориентации»⁴².

По мнению В. С. Харченко, «критерии, на основании которых абитуриенты выбирают для себя место обучения, свидетельствуют об определенности их интересов и об отсутствии конкретного видения своей будущей профессии или содержания работы, необходимых навыков, умений, компетенций»⁴³. Результаты нашего исследования также демонстрируют неопределенность представлений студентов о будущей профессии: каждый третий студент Свердловской области смутно или очень плохо представлял себе содержание будущей профессии при поступлении в вуз⁴⁴.

Необходимо отметить, что результаты исследований позволяют сделать вывод о позитивной тенденции к самостоятельности абитуриентов в выборе специальности, снижению роли семейных традиций, школьных учителей⁴⁵. Первокурсники Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии указывают на самостоятельный выбор специальности (66 % девушек, 74 % юношей). При этом среди студентов четвертого курса рассматриваемого вуза всего 55 девушек сделали свой выбор самостоятельно, а среди юношей вовсе преобладающим являлось мнение родителей (40 %) ⁴⁶.

⁴¹ Михайлова Э. В. Индивидуальные образовательные траектории обучающихся в системе непрерывного образования // Вестник Чувашиского университета. – 2012. – № 4. – С. 188.

⁴² Константиновский Д. Л., Попова Е. С. Молодежь, рынок труда и экспансия высшего образования // Социологические исследования. – 2015. – № 11. – С. 43.

⁴³ Харченко В. С. Указ. соч. С. 102.

⁴⁴ СТУДЕНТ – 2012... С. 112.

⁴⁵ Там же. С. 96.

⁴⁶ Кленин Д. А., Сальников В. А., Ешкова Ю. А., Ревенко Е. М. Указ. соч.

Однако позитивность этой тенденции снижается, когда более детально рассматривается уверенность школьников старших классов в выборе профессии. Доля полностью уверенных в правильности своего выбора составляет лишь 2/3 ориентирующихся на поступление в вузы. Среди старшекурсников вузов, полностью уверенных в том, что они верно выбрали профессию, оказалось 58 %⁴⁷.

Наблюдается противоречие между реальными потребностями студентов в осуществлении выбора индивидуальных образовательных траекторий и их недостаточной готовностью к этому. В таких условиях особенно важна педагогическая поддержка. Необходима также организация специальных служб, помогающих студентам ориентироваться в рамках предоставленных университетом образовательных возможностей (институт кураторов, служба планирования карьеры, служба мониторинга рынка интеллектуального труда, социально-психологическая служба и др.)⁴⁸. Особую актуальность приобретает активность студентов в отношении установления многочисленных формальных и неформальных контактов с такими службами, преподавателями и потенциальными работодателями в ходе выбора индивидуальной образовательной траектории. Одним из перспективных направлений исследования представляется анализ социальных сетей взаимодействия студентов и преподавателей, а также факторов, влияющих на успеваемость обучающихся.

Предлагаемые институциональные условия представляют собой лишь возможности формирования нелинейных образовательных стратегий, реализация которых зависит от инициативности самих студентов, их открытости по отношению к образовательному пространству. Результаты исследований показывают, что вовлеченность студентов в образовательную среду вуза является условием формирования их инициативности⁴⁹. Это обуславливает необходимость поиска инновационных форм организации образовательного пространства, обеспечивающих вовлеченность в него студентов.

Н. Г. Малошенок, анализируя студенческую вовлеченность в образовательный процесс, выделяет три аспекта: 1) индивидуальную вовлеченность, отражающую самостоятельные усилия студента по достижению академических целей; 2) институциональные условия для «вовлеченного» обучения, отражающие то, насколько

⁴⁷ Константиновский Д. Л., Попова Е. С. Указ. соч.

⁴⁸ Колдаев В. Д. Моделирование индивидуального образовательного маршрута студента в учебном процессе вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 3. – С. 70.

⁴⁹ Трофимова Ю. В., Ефанова М. И., Гурьянова Т. А. Указ. соч. С. 188–191.

существующие в университете условия, формат занятий, используемые преподавателями методики способствуют вовлечению студентов в учебный процесс; 3) социальную интеграцию, измеряющую отношения студента со своими одногруппниками и однокурсниками, а также его вовлеченность в коллективные виды обучения. Между тремя аспектами студенческой вовлеченности автор фиксирует значимую взаимосвязь, которая свидетельствует о том, что студент, в значительной мере вовлекаемый институционально, склонен демонстрировать большую степень индивидуальной студенческой вовлеченности и социальной интеграции⁵⁰.

Все рассмотренные нами характеристики студентов относительно выбора образовательной траектории (самостоятельность, готовность, осознанность, уверенность, вовлеченность, активность, инициативность) могут быть отнесены к критериям их субъектности. Феномен субъектности определяет степень активности и качество деятельности участников образовательного процесса⁵¹.

К сожалению, мы вынуждены на данном этапе констатировать «газообразность» субъектности студенчества как полноправного участника системы образования. «Студенты превращаются зачастую из субъектов образовательного действия (в системе субъект-субъектного взаимодействия «профессор – студент») в объект воздействия и манипулирования со стороны разросшихся вузовских административно-управленческих и вспомогательных структур, провоцирующих их на вынужденную формализацию своей деятельности»⁵².

В свою очередь специфика образовательной услуги заключается в том, что ее нельзя получить пассивно. Образовательный процесс обязательно предполагает активность студента. Наиболее остро назрела проблема перехода студентов из отстраненной, созерцательной и исполнительской позиции в позицию активно создающего субъекта образовательной деятельности. Эффективность образовательной деятельности связана со стимулированием самостоятельной познавательной активности обучающихся.

⁵⁰ Малошонок Н. Г. Студенческая вовлеченность в учебный процесс: методология исследования и процедура измерения // Социологические исследования. – 2014. – № 3. – С. 145.

⁵¹ Рыбакова С.Б. Становление и реализация субъектности студентов в учебной деятельности // Высшее образование в России. – 2013. – № 11. – С. 142–145 ; Медведева Е. В. Становление субъектности студента в образовательном процессе вуза // Высшее образование в России. – 2013. – № 1. – С. 82–88.

⁵² Горин С. Г. Влияние мониторинга вузов на увеличение документооборота в вузе и динамику преподавательской и студенческой субъектности // Высшее образование в России. – 2016. – № 1. – С. 72.

Дискуссионным остается вопрос о методах такого стимулирования и компетентности студенчества как субъекта модернизации системы образования.

Таким образом, в целом существующие институциональные условия формирования нелинейных образовательных стратегий студенчества являются недостаточно благоприятными с позиции перехода к нелинейной модели высшего образования. К предпосылкам формирования нелинейных образовательных траекторий студентов прежде всего относятся такие институциональные возможности, как обучение по индивидуальным образовательным траекториям и академическая мобильность. Однако результаты эмпирических исследований демонстрируют декларативность этих возможностей, отсутствие реальных механизмов и практики их реализации. Более того, вариативность высшего образования зачастую подменяется авторитарным решением руководства образовательной организации. Недостаток вариативности особенно остро ощущается в уровнях высшего образования, сроках обучения и формах вступительных испытаний.

Относительно участия студентов в процессах управления высшим образованием также отмечается отсутствие декларируемых практик. Студенты в целом оценивают возможную степень влияния на образовательный процесс недостаточно высоко. Результаты исследований показывают отсутствие субъектности образовательной общности студентов как полноправного участника системы образования, их неготовность осуществлять осознанный и уверенный выбор в условиях вариативности, невысокую степень активности, инициативности и вовлеченности в образовательный процесс. Реальная практика выбора образовательной траектории студентом далека от нелинейной модели высшего образования. Все это заставляет задуматься о целесообразности и эффективности реформирования системы высшего образования.

§ 1.6. Нелинейные профессиональные стратегии научно-педагогического сообщества и институциональные условия их формирования¹

Современная политика в сфере высшего образования, направленная на его модернизацию, затрагивает все основные образовательные общности – управленцев, преподавателей, студентов. Из этой триады, на наш взгляд, именно преподаватель выступает ключевой фигурой научно-образовательного процесса в университете. Смысл и качество профессиональной деятельности (научной, педагогической, методической, воспитательной, административной) во многом зависят от степени удовлетворенности трудом, мотивации, социального самочувствия научно-педагогического сообщества в целом². Однако особое значение приобретают выбор и вектор реализации профессиональных стратегий данной социальной общности.

Понятие профессиональных стратегий научно-педагогического сообщества мало разработано в социологии, хотя так или иначе включено в более широкое исследование феноменов профессиональной жизни, жизненных стратегий, профессионального пути. Мы предлагаем понимать, в самом общем виде, под *профессиональными стратегиями* преподавателей высшей школы *систему сознательных действий, имеющих четкую направленность на достижение целей профессиональной деятельности*. Профессиональная стратегия означает целеориентированную линию поведения преподавателя, которая обеспечена поиском и концентрацией необходимых профессиональных и личностных ресурсов, направленным выбором способов и методов достижения целей деятельности. Предполагаем, что специфика формирования и реализации профессиональных стратегий преподавателей вузов связана, прежде всего, со сложной структурой их профессиональной деятельности. Она заставляет диверсифицировать эти стратегии и выстраивать их внутри (или вокруг) таких структур, как образовательная (педагогическая), научно-исследовательская и управленческая (административная) деятельности, каждая из которых имеет собственные цели, степень привлекательности, пространство для взаимодействия с другими субъектами образования.

¹ При написании параграфа использованы материалы статьи: Амброва П. А., Шаброва Н. В. Нелинейные профессиональные стратегии научно-педагогического сообщества и институциональные условия их формирования // Вестник ПНИПУ. Серия : Социально-экономические науки. – 2016. – № 4.

² Молодяков С. А. Преподаватель в вузе: из опыта повседневной жизни // Высшее образование в России. – 2016. – № 3. – С. 91.

Не останавливаясь подробно на самом понятии профессиональных стратегий, обратимся к таким их конфигурациям у преподавателей вузов, как линейная и нелинейная. Хотя в большей степени нас интересует вторая, понять ее особенности мы можем, только опираясь на результаты сравнения с первой стратегией.

Линейные профессиональные стратегии научно-педагогического сообщества складывались в рамках традиционной (мы ее называем еще линейной) модели высшего образования. Таким стратегиям был присущ жесткий, последовательный, раз и навсегда формально предписанный характер. Если говорить о научной сфере, то за окончанием вуза шла аспирантура, защита кандидатской (далее в некоторых случаях докторской) диссертации. В образовательной сфере происходил профессиональный рост от ассистентов, ведущих практические и семинарские занятия, до доцентов или профессоров, читающих лекции, работающих с аспирантами и соискателями, параллельно ведущих научные исследования и с четкой периодичностью проходящих курсы повышения квалификации в ИПК (или ФПК) при вузах.

Таким образом, главная (стратегическая) линия профессионального пути преподавателей была запрограммирована и обеспечена достаточно жесткими, но понятными каждому, институциональными условиями научной и образовательной среды вуза. Резко перескочить через тот или иной этап профессионального пути, выбрать иную линию профессиональной активности было непросто, прежде всего из-за институциональных барьеров, очевидных в условиях социально-экономической стабильности. Линейные профессиональные стратегии оказывались эффективным способом поведения в условиях стабильной ситуации в сфере высшего образования. По инерции они продолжали воспроизводиться научно-педагогическим сообществом в современных условиях социальной и экономической неопределенности, однако в некоторых случаях потеряли свою эффективность. Не последнюю роль в сохранении традиционных паттернов профессиональной стратегии сыграла неготовность преподавателей использовать новые ресурсы и новые возможности, возникающие в условиях организационного хаоса и выстраивания нового социального порядка в сфере образования.

Переход к нелинейной модели высшего образования, которую мы предлагаем³, естественным образом сопряжен с формированием нелинейных профессиональных стратегий у представителей научно-педагогического сообщества. Такие профессиональные

³ См.: Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. О концепции нелинейного развития высшего образования в России // Вестник СурГПУ. – 2016. – № 2. – С. 52–63.

стратегии, в отличие от линейных, означают формирование более сложной траектории профессионального пути, профессиональной активности преподавателя вуза. Нелинейные профессиональные стратегии характеризуются неожиданными «зигзагами» процесса профессионального становления, ускоренным прохождением «нормативных» точек научной и образовательной карьеры (мы намеренно не говорим об управленческой карьере, поскольку в ней, на наш взгляд, преимущественно действуют традиционные линейные – восходящие и нисходящие – тенденции).

Нелинейные профессиональные стратегии, в отличие от линейных, в большей степени вариативны, индивидуализированы в рамках действующих институциональных условий. Они также могут характеризоваться сложным сочетанием различных видов профессиональной деятельности непосредственно в вузе и работой в смежных профессиональных сферах (например, сочетание академической и практической деятельности в разных объемах, с разным смыслополаганием этой деятельности).

Ряд характеристик нелинейных профессиональных стратегий преподавателей непосредственно касается базовых принципов нелинейной модели высшего образования – доминирования горизонтальных связей между его элементами и партнерских отношений между его субъектами, высокой степени вовлеченности преподавателей и студентов в управление вузом, активного взаимодействия образовательных общностей между собой. Соответственно, нелинейность профессиональных стратегий преподавателей основывается на следующих принципах:

1. *Демократизации и открытости отношений преподавателя с представителями всех образовательных общностей*, что обеспечивает индивидуализацию и спецификацию образовательных процессов, информационную, научную и учебно-методическую поддержку реализации индивидуальных образовательных траекторий, сближение образовательных общностей и активизацию их взаимодействий.

2. *Вариативности форм повышения педагогической и научной квалификации*, которая воплощается в способности и возможности найти нестандартный путь профессионального развития, отличный от традиционного, нередко ограниченного институциональными, бюрократическими условиями вузов.

3. *Свободы выбора форм и направлений профессионального сетевого взаимодействия и академической мобильности*, которая способствует: расширению и укреплению связей отдельных преподавателей со всем научно-педагогическим сообществом; повышению их внутренней идентификации с профессиональной общностью; распространению новых способов профессиональной

самореализации и инновационных моделей профессиональной деятельности.

4. *Отказа от авторитарного характера управления университетами и постоянной ориентации на поиск и эффективное использование широкого спектра традиционных и новых экономических, социальных и духовных ресурсов*, среди которых особое значение имеют сетевой социальный капитал, социальное время, профессиональная солидарность, выход в междисциплинарное пространство.

Профессиональные стратегии преподавателей высшей школы, по сути, являются способами их адаптации к условиям вузовской среды, которые быстро и кардинально меняются сегодня в условиях институциональной трансформации высшего образования. Последняя проходит последовательно под знаками реформирования, модернизации, оптимизации образования. Нелинейные профессиональные стратегии преподавателей – это их поведенческая реакция на существующие институциональные условия, среди которых, на наш взгляд, важнейшими являются нормативно-правовые, административно-управленческие и социокультурные.

Рассмотрим институциональные условия формирования нелинейных профессиональных стратегий научно-педагогического сообщества в соответствии с принципами нелинейности, обозначенными выше.

Принцип демократизации отношений между преподавателями и студентами заложен во многих нормативно-правовых актах, регулирующих сферу образования. К базовым положениям в этом смысле могут быть отнесены:

1. Свобода выбора форм, методов обучения и воспитания (ст. 3 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»⁴).

2. Разнообразие форм контактной работы преподавателя (аудиторной и внеаудиторной) со студентами: от групповых лекций и практических занятий до индивидуальных консультаций (Приказ Минобрнауки РФ «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, специалитета, магистратуры»⁵).

⁴ Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс] // Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. – URL: <http://www.минобрнауки.рф/документы/2974/> (дата обращения: 27.06.2016).

⁵ Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, специалитета, магистратуры : Приказ от 19 декабря 2013 г. № 1367 [Электронный ресурс] // Сайт Министерства

3. Интеграция образовательной и научно-исследовательской деятельности посредством широкого спектра форм в целях кадрового обеспечения научных исследований, повышения качества подготовки студентов, привлечения их к проведению научных исследований под руководством научных работников, использования новых знаний и достижений науки и техники в образовательной деятельности (ст. 72 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»⁶).

Однако, несмотря на существование таких широких возможностей, исследователи отмечают, что в реальной практике профессиональной деятельности преподавателей доминирует ориентация на однонаправленный (объектный) образовательный процесс, осуществляемый без активных и интерактивных методов обучения, без актуализации студенческого интереса к науке⁷. С нашей точки зрения, это свидетельствует о сохранении линейной позиции преподавателей в выборе профессиональных стратегий в системе координат «преподаватель – студент» и связано с существенными противоречиями между обозначенными выше нормами и другими институциональными условиями их профессиональной деятельности.

Определенным барьером развития нелинейных профессиональных стратегий преподавателей служит пресловутое снижение качества абитуриентов. Традиционные, построенные на авторитарных принципах, отношения «школьник – учитель», формализованная тестовая оценка знаний учащихся приводят к тому, что в вузы поступает большое число не мотивированных на учебу абитуриентов. Они не в состоянии самостоятельно выбрать, выстроить свои индивидуальные образовательные траектории. Как это влияет на качество профессиональных стратегий преподавателей, становится видно из высказывания одного из наших информантов: *«Борьба за финансовые ресурсы сегодня выливается в борьбу за абитуриентов, потому что сейчас абитуриент – источник финансов... и это крайне негативно влияет на качество абитуриентской базы, так как в погоне за этим набираются все подряд... Из них 30 % просто нельзя принимать в вуз, потому что им самим это не нужно, а если им этого не надо, то им*

образования и науки Российской Федерации. – URL: <http://www.минобрнауки.рф/документы/5242/> (дата обращения: 27.06.2016).

⁶ Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ...

⁷ Ким И. Н. Профессиональная деятельность преподавателя российского вуза: сложившиеся стереотипы и необходимость перемен // Высшее образование в России. – 2014. – № 4. – С. 40.

не нужен и высококвалифицированный преподаватель! И это стратегия подавляющего большинства вузов. Очень небольшое количество вузов, которым правительством, министерством, президентом практически разрешено оторваться от этого процесса – перестать набирать всех подряд – могут попытаться продемонстрировать что-то другое: научную активность, работу с производством, работу на экономику страны» (А. И., зампроректора по науке).

Другой институциональный барьер на пути реализации нелинейных профессиональных стратегий преподавателей сформировался при переходе на двухуровневую систему (бакалавриат – магистратура). Это привело к тому, что в рамках бакалавриата на 20 % (т. е. на целый год!) сокращается время образовательного взаимодействия между студентами и преподавателями. Как отмечает Г. А. Ключарев, лишь 22 % преподавателей вузов позитивно оценивают переход на двухуровневую систему⁸. Не в последнюю очередь такая оценка вызвана потерей определенных профессиональных возможностей и целей, упрощением содержания образовательной и научной работы со студентами. Один из наших экспертов подчеркнул в своем интервью: *«Деление на бакалавриат и магистратуру приводит к тому, что уровень подготовки выпускников бакалавриата значительно хуже, чем у выпускников специалитета. Наукой они не занимаются – не надо, а в магистратуру идут единицы... То, что раньше называлось студенческой наукой, – вообще умерло, по крайней мере в гуманитарном направлении»* (А. В., завкафедрой).

Негативным образом на формирование и реализацию нелинейных профессиональных стратегий преподавателей влияет стремительный рост учебной контактной нагрузки педагогов (до 900 часов в учебном году)⁹. Использование в качестве расчетной единицы, вместо академического, астрономического часа еще больше увеличивает рабочее время преподавателя. Данные социологических исследований аргументированно доказывают, что общая продолжительность рабочего времени сотрудников отдельных вузов в 2014 г. выросла до 54 часов в неделю (при норме в

⁸ Ключарев Г. А. О ходе реформ в российском образовании // Россия реформирующаяся : сб. науч. тр. – М. : Новый хронограф, 2015. – Вып. 13. – С. 333.

⁹ О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 22 декабря 2014 г. № 1601. [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2015/03/11/chasy-dok.html> (дата обращения: 22.06.2016).

36 часов)¹⁰. Помимо количественного роста нагрузки у преподавателей происходит интенсификация их деятельности. Это результат реализации государственной программы «Развитие образования на 2013–2020 годы», согласно которой число студентов в расчете на одного преподавателя должно увеличиться с 10,2 в 2013-м до 13 человек в 2020 году¹¹.

Нелинейные профессиональные стратегии преподавателей не могут быть реализованы в условиях бюрократизации научной и, особенно, образовательной деятельности в вузе. Увеличение количества отчетной документации вытесняет из повседневной практики преподавателей реальную индивидуальную работу со студентами, резко сокращает творческую учебно-методическую и научную деятельность¹². В ряде исследований последних лет ученые зафиксировали, что рост объема «бумажной» работы беспокоит 78 % кандидатов и 55 % докторов наук¹³.

Оценивая степень вовлеченности преподавателей региональных вузов в научно-исследовательскую деятельность, в том числе и со студентами, один из экспертов отметил ее крайне низкий уровень. Основной причиной этого выступает, по его мнению, недостаток времени: *«Время им (преподавателям) дайте... Современная ситуация формализации, постоянного введения новых стандартов, повышения учебной нагрузки приводит к тому, что у него просто нет времени. Он же не может по ночам сидеть и заниматься наукой... Он пришел усталый, 900 часов, – какая наука?! У меня преподаватели без науки-то с ног валятся!»* (А. В., завкафедрой).

¹⁰ Преподаватели и студенты вузов: образовательные и трудовые стратегии в 2014 г. Информационный бюллетень // Мониторинг экономики образования. – 2016. – № 6. – С. 34.

¹¹ Развитие образования на 2013–2020 годы: Государственная программа Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.минобрнауки.рф/пресс-центр/4200/> (дата обращения: 27.06.2016).

¹² Ким И. Н. Указ. соч. – С. 39–48; Курбатова М. В., Каган Е. С., Апарина Н. Ф. Поведение работников вузов в условиях реформирования высшего профессионального образования: проблема выбора // Социологические исследования. – 2015. – № 2. – С. 123–134; Елкина А. С., Шевченко Е. С. Факторы спроса на российском рынке труда преподавателей // Высшее образование в России. – 2016. – № 4. – С. 81–90; Курбатова М. В., Левин С. Н. Эффективный контракт в системе высшего образования РФ: подходы и особенности институционального проектирования // Журнал институциональных исследований. – 2013. – Т. 5, № 1. – С. 55–80.

¹³ Хагуров Т. А. Реформы образования глазами учителей и преподавателей: год спустя // Россия реформирующаяся : сб. науч. тр. – М. : Новый хронограф, 2015. – Вып. 13. – С. 373.

Нелинейные профессиональные стратегии могут быть реализованы в условиях *свободного* выбора форм и методов обучения самим преподавателем (а не только студентом и администрацией вузов). Однако существующий авторитарный метод внедрения некоторых форм и технологий обучения приводит к их отторжению. Так, В. Н. Стегний в своем исследовании зафиксировал низкий уровень удовлетворенности преподавателей работой со студентами дистанционной формы обучения. Оказывается, только 22 % педагогов полностью удовлетворены такой формой профессиональной деятельности¹⁴. Негативное отношение к ней было отмечено и в ходе нашего исследования. Большинство экспертов очень эмоционально реагировали на вопросы о дистанционном обучении следующими фразами: «*это профанация, даже не хочу ее обсуждать*», «*это полубразование, если это вообще можно назвать образованием*» и т. д.

В качестве основных причин такой позиции назывались: еще более низкая, чем у студентов традиционных форм обучения, мотивация на получение знаний; недоступность непосредственного, живого, эмоционального общения преподавателя со студентами; отсутствие возможности внутригруппового общения студентов; разрушение каналов и способов трансляции студентам норм и ценностей профессиональной культуры. С данными аргументами трудно не согласиться, но, на наш взгляд, такое отношение обусловлено еще и социокультурными традициями: большинству «возрастных» преподавателей трудно освоить «идеологию» и технологии дистантного обучения, основанного на новых информационных технологиях.

В качестве институционального барьера мы должны указать на банальное сокращение объема финансирования университетской науки в целом и студенческой в частности. Этот фактор приводит к тому, что «*позволить себе такую роскошь* могут только вузы с достаточным объемом финансовых ресурсов»¹⁵. Прежде всего это вузы с особым статусом (МГУ, СПбГУ, национальные исследовательские и федеральные университеты).

Между тем результаты сравнительного исследования Я. Я. Козминой показывают, что преподаватели, ориентированные на исследовательскую работу, лучше адаптированы к академической жизни. Они более позитивно оценивают условия работы в вузе, в

¹⁴ Стегний В. Н., Черновалов Г. А. Преподаватель высшей школы и дистанционные образовательные технологии // Высшее образование в России. – 2011. – № 7. – С. 97.

¹⁵ Курбатова М. В., Левин С. Н. Указ. соч. С. 66.

высшем образовании и науке вообще, ведут себя активнее: гораздо чаще участвуют в конкурсах на получение грантов, чаще имеют работы, опубликованные на иностранном языке, в другой стране или с зарубежными соавторами; имеют более высокий уровень образования и квалификации; их карьера более разнообразна и более успешна¹⁶. В то же время чрезвычайно низкий уровень оплаты труда заставляет преподавателей вместо выстраивания нелинейных профессиональных стратегий вокруг образовательной и научной деятельности ориентироваться на поиск нелинейных стратегий, ядром которых является их стремление к материальному обеспечению и выживанию.

Наглядно это показывают результаты исследования, проведенного учеными Нижегородского государственного технического университета. Они выделили шесть стратегий адаптации преподавателей к условиям модернизации высшего образования в стране¹⁷. В качестве основания типологии авторы использовали выбор направления профессиональной деятельности преподавателя высшей школы для обеспечения более или менее достойного дохода.

Первая стратегия соотносится с возможностью зарабатывать достойную зарплату посредством активного участия в научно-исследовательской работе (гранты, хоздоговоры, федеральные целевые программы и др.). В качестве недостатка данной стратегии авторы отмечают риск «перекоса в сторону науки, который может снизить качество преподавания».

Вторая стратегия позволяет зарабатывать благодаря активному участию в учебно-методической деятельности (постоянное самосовершенствование, внедрение креативных методов обучения, стремление повысить свою квалификацию в соответствии с требованиями новых образовательных стандартов и модернизацией высшего профессионального образования в России). Негативным аспектом данной стратегии, по мнению исследователей, может быть потеря научной квалификации.

Третья стратегия сопряжена с участием во внебюджетной деятельности вуза (система основного и дополнительного образования, переподготовка и повышение квалификации, консалтинговые услуги и др.). Отрицательным моментом при выборе данной стра-

¹⁶ Козьмина Я. Я. Предпочтения преподавателей вузов относительно научной деятельности преподавания // Вопросы образования. – 2014. – № 3. – С. 142.

¹⁷ См.: Митяков С. Н., Обыденнова С. Ю., Ширяев М. В., Яковлева Н. Н. Управление человеческим капиталом технического вуза: проблемы адаптации научно-педагогических кадров к условиям модернизации высшего профессионального образования // Инновации. – 2013. – № 6. – С. 99–104.

тегии выступает опасность ухудшения качества преподавания в связи с увеличением педагогической нагрузки.

Четвертая стратегия называется авторами «диверсификацией деятельности» и характеризуется тем, что для поддержания нормального заработка преподаватель работает на нескольких работах, занимается репетиторством или иными видами деятельности, приносящими доход, вне вуза. В качестве недостатков данной стратегии авторы отмечают несовпадение интереса преподавателя и вуза, а также снижение качества преподавания и общего уровня профессиональной компетенции, опять же из-за увеличения нагрузки.

Пятая стратегия получила название «непрятие перемен». Данная стратегия, по мнению исследователей, является весьма распространенной в вузах страны. Преподаватели, выбравшие такую стратегию, не воспринимают изменений, происходящих в образовании, хотя активно следят за ними, не ищут дополнительных источников дохода, довольствуясь пенсией или доходами других членов семьи.

Шестая, наиболее негативная для вуза и научно-педагогического сообщества, стратегия – уход из вуза на более высокооплачиваемую работу.

Данная типология, на наш взгляд, четко демонстрирует, что неудовлетворенность уровнем оплаты труда неизбежно приводит преподавателей к поиску возможных путей решения проблемы, но это решение неминуемо отдаляет педагогов от гармоничного сочетания педагогической и научной деятельности.

Обратимся теперь ко второму принципу нелинейности профессиональных стратегий преподавателей вузов – *вариативности форм повышения уровня квалификации*. В соответствии со ст. 47 и 48 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»¹⁸, каждый педагогический работник не просто имеет право, а обязан систематически (не реже чем один раз в три года) повышать свой профессиональный уровень.

В реализации этого права и обязанности возникают свои проблемы. Во-первых, они вызваны недостаточностью государственного финансирования. Е.И. Трубникова отмечает, что современный преподаватель не может повлиять на выбор той или иной организации в качестве места повышения своей квалификации¹⁹. Примерно ту же позицию озвучил наш эксперт: «Конечно, пройти

¹⁸ Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ...

¹⁹ Трубникова Е. И. Паттерны поведения в преподавательской среде // Высшее образование в России. – 2016. – № 1. – С. 95–104.

повышение квалификации, переподготовку можно и сегодня, причем любую... проблема в том, что ограничивают ресурсы: вузам не выделяется достаточных средств, я не могу поехать куда хочу, потому что денег не дадут...» (А. С., завкафедрой).

Во-вторых, происходит усиление нормативных барьеров для повышения научной квалификации: сокращение контрольных цифр приема в аспирантуру, докторантуру за счет федерального бюджета; превращение аспирантуры из формы подготовки специалистов высшей квалификации в форму профессионального обучения; сокращение числа диссертационных советов; увеличение требований к количеству ВАКовских публикаций при сокращении списка журналов ВАК и т. д.²⁰ Один из экспертов отметил такую проблему, как сложность защиты диссертации, проблемное поле которой находится на стыке наук: *«То, что затеяно ВАКом и Министерством, привело к тому, что невероятно трудно стало защитить междисциплинарную работу. А на самом деле междисциплинарность – это одно из самых важных условий раскапсулированности. Именно потому, что все всего боятся, все реже появляются диссертации на стыке, потому что если она (диссертация) чуть в стороне, то очень сложно вписаться и, как результат, защититься. Это негатив, это плохо сказывается на качестве...» (А. И., зампроректора по науке).*

В-третьих, как отмечают исследователи, для значительной части российских преподавателей характерна пассивная позиция ведомых, а слабая мотивация приводит к «неумению сформулировать цели и задачи прохождения программы повышения квалификации», «желанию получить готовые методики, решения и документ о повышении квалификации, который нужен для успешного прохождения по конкурсу или аттестации»²¹.

Таким образом существующие нормативно-правовые барьеры и социокультурные традиции российского образования усиливают друг друга и приводят к снижению активности в использовании традиционных и поиске новых возможностей повышения квалификации. В количественных показателях это можно проиллюстрировать уменьшением защит кандидатских диссертаций. Так, если

²⁰ Муратова Е. И., Краснянский М. Н., Воякина Е. Ю. Совершенствование процессов управления подготовкой кадров высшей квалификации в региональном университете // Высшее образование в России. – 2014. – № 4. – С. 30–39 ; Гуртов В. А., Щеголева Л. В. Нужны ли публикации кандидату наук // Высшее образование в России. – 2015. – № 4. – С. 25–34.

²¹ Болотин И. С., Дорофеева А. А., Сорокина Н. Д. О компетенциях преподавателя и вузовской системе повышения квалификации // Высшее образование в России. – 2015. – № 2. – С. 154.

до 2010 г. ежегодно защищалось до 28 тыс. диссертаций в год, то в 2013 году количество защит сократилось почти на 8 000 и составило 19 978²².

Свобода выбора форм и направлений профессионального сетевого взаимодействия и академической мобильности преподавателей высшей школы заявлен нами как важнейший принцип нелинейности профессиональных стратегий преподавателей вуза. В законе «Об образовании в Российской Федерации»²³ описываются основные формы взаимодействия педагогических работников, например в виде участия в деятельности общественных профессиональных организаций (ст. 47), учебно-методических объединений (ст. 19). Следует также отметить статью закона (ст. 105), рассматривающую международное сотрудничество в сфере образования, которое осуществляется в целях расширения возможностей граждан для получения доступа к образованию, координации взаимодействия РФ с другими государствами и международными организациями и совершенствования международных и внутригосударственных механизмов развития образования. В данной статье закона декларируется сотрудничество российских и иностранных образовательных организаций в развитии международной академической мобильности и направление педагогических, научных и иных работников системы образования в целях обучения, повышения квалификации и совершенствования научной и образовательной деятельности, в том числе в рамках международного академического обмена, в другие государства.

На практике, при всех заявленных формах и возможностях реализации взаимодействия и сотрудничества научно-педагогического сообщества, и прежде всего международного, существует ряд барьеров. Так, М. В. Певная отмечает несколько таких препятствий: низкую географическую мобильность высококвалифицированных специалистов между регионами; финансовые сложности; национальность в противовес интернациональности университетской среды большинства российских вузов; организационные сложности; отсутствие активности и социально-психологической готовности со стороны ключевых акторов – преподавателей, исследователей и слабое знание иностранных языков²⁴.

²² Гуртов В. А., Щеголева Л. В. Указ. соч. С. 26.

²³ Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ...

²⁴ Певная М. В., Калинина А. Н. Академическая мобильность как объект исследований в контексте понимания нелинейности высшего образования в России // Вестник СурГПУ. – 2016. – № 2. – С. 73–82.

Последний тезис ярко иллюстрируется данными Мониторинга экономики образования, которые показывают, что доля преподавателей, знающих иностранный язык хорошо и очень хорошо, составляет лишь 24–25 %. Половина опрошенных иностранный язык в профессиональной деятельности не использует вообще. Среди тех, кто использует иностранный язык в профессиональной деятельности, 36 % читают на иностранном языке профессиональную литературу, 26 % готовят публикации, 9 % ведут занятия, 8 % выступают на конференциях²⁵.

Вместе с тем исследователи отмечают и некоторую положительную динамику активизации преподавателей в рамках страны: растет доля выступающих на научных конференциях (до 39 %), методических конференциях, в том числе в своем учебном заведении (21 %)²⁶. Это обусловлено, на наш взгляд, потребностью педагогов сохранять, поддерживать на должном уровне академические традиции, или, по выражению В. П. Шестака, «этос вузовского академического сообщества»²⁷.

Таким образом, можно констатировать, что намечается положительная тенденция в увеличении профессионального взаимодействия (в том числе сетевого), но ряд объективных и субъективных причин ограничивает возможности преподавателей взаимодействовать и сотрудничать с коллегами в той мере, в какой им бы этого хотелось.

Предпосылкой формирования и реализации преподавателями вузов нелинейных профессиональных стратегий выступают академические свободы и *отказ от авторитарного характера университетского управления*. В законе «Об образовании в Российской Федерации»²⁸ декларируются:

1. Автономность образовательного учреждения, под которой понимается самостоятельность в осуществлении образовательной, научной, административной, финансово-экономической деятельности, разработке и принятии локальных нормативных актов (ст. 28).

2. Право педагогических работников на участие в управлении образовательной организацией, обсуждении вопросов, относящихся к деятельности образовательной организации (ст. 47).

²⁵ Преподаватели и студенты вузов: образовательные и трудовые стратегии в 2014 г. ... С. 22.

²⁶ Там же.

²⁷ Шестак В. П. Преподаватель и преподавательская среда (К вопросу о «паттернах») // Высшее образование в России. – 2016. – № 5. – С. 72.

²⁸ Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ...

3. Возможности участия в управлении вузом посредством широкого спектра форм (попечительский совет, управляющий совет, наблюдательный совет и другие коллегиальные органы управления) (ст. 26).

Однако, на самом деле, в условиях жесткой зависимости от центра по всем вопросам (от финансовых до научных), в отсутствие реальных академических свобод, ни о какой автономности вузовского сообщества не может идти и речи. Поэтому неудивительно, что исследования, проведенные Л. Ф. Красинской, показывают: 42,3 % преподавателей не удовлетворены отсутствием возможности участвовать в управлении университетом и выступают за возвращение к выборам ректора общим собранием коллектива и усиление внутривузовского самоуправления²⁹. Наши информанты также отмечают негативное влияние на профессиональную жизнь преподавателей авторитарного управления вузами и в вузах: *«В федеральных и прочих вузах, где ректор назначается, естественно, возможность прессинга сверху (особенно за счет финансовых рычагов) значительно выше»* (А. И., зампроректора по науке).

Кроме того, как отмечает Г. А. Ключарев, несмотря на позитивную оценку всеми участниками образовательных общностей перспектив развития общественных форм управления образованием (до 95 %), лишь 10 % ректоров и 40 % «начальников», руководителей региональных органов управления образованием поддерживают такие формы контроля и управления деятельностью вуза, как управляющий и наблюдательный советы³⁰. Все это свидетельствует о высокой степени закрытости управления российской системой образования от общественного (внутреннего и внешнего) влияния и контроля, нежелании руководителей осуществлять управление образованием на паритетных началах с общественностью, в том числе научно-педагогической.

Таким образом, можно констатировать, что, несмотря на декларацию академических прав и свобод в управлении университетами и в университетах, научно-педагогическое сообщество изолировано от принятия управленческих решений и лишь надеется на возможности реализации данных прав, хотя бы на уровне конкретной образовательной организации.

Проанализировав существующие институциональные условия (нормативно-правовые, административно-управленческие, социо-

²⁹ Красинская Л. Ф. Модернизация, оптимизация, бюрократизация... что ожидает высшую школу завтра? // Высшее образование в России. – 2016. – № 3. – С. 78.

³⁰ Ключарев Г. А. Указ. соч.

культурные) формирования и реализации нелинейных стратегий научно-педагогического сообщества, мы пришли к следующим выводам.

Во-первых, все зачаточные возможности реализации нелинейных стратегий профессиональной деятельности преподавателей, предоставляемые законом «Об образовании в РФ», ограничиваются либо вообще «убиваются» приказами и распоряжениями Министерства образования и науки РФ, а также управленческими решениями на уровне конкретной образовательной организации.

Во-вторых, помимо формальных институциональных условий, при выборе педагогами той или иной профессиональной траектории существенную роль играют социокультурные условия (кафедральные традиции, групповой или индивидуальный фаворитизм). Эти неформальные нормы, соединяясь с некоторыми административно-организационными (например, повышенной бюрократизацией), серьезно ограничивают преподавателей в возможности реализации нелинейных стратегий.

Мы вынуждены констатировать, что в системе высшего образования не сформированы институциональные условия формирования и реализации преподавателями нелинейных профессиональных стратегий. Остается уповать на то, что научно-педагогическое сообщество пока существует и развивается, в том числе используя элементы нелинейных профессиональных стратегий, за счет небольшого и постоянно уменьшающегося ядра энтузиастов. Это Преподаватели-ученые с большой буквы, которые, вопреки всему и вся, стремятся по-новому, нелинейно выстроить стратегии своей профессиональной деятельности. Мы надеемся, что их опыт сохранится и разовьется в будущем, демонстрируя возможности гибких, вариативно выстроенных профессиональных стратегий. Перспективы нашего исследования мы видим как раз в изучении особенностей как уже существующих, так и зарождающихся типов нелинейных профессиональных стратегий научно-педагогического сообщества, а также поиске механизмов конструирования благоприятных институциональных условий для их реализации.

ГЛАВА 2

Концептуализация нелинейной модели высшего образования в российском макрорегионе

§ 2.1. Возможности реализации концепции нелинейной модели высшего образования в макрорегиональных практиках¹

Один из постулатов нашей концепции нелинейной модели высшего образования состоит в том, что, прежде чем рассматривать проблемы ее практической реализации в масштабах страны, необходимо выявить возможности ее использования в ограниченном пространственно-временном континууме. Мы исходим из того, что в такой громадной стране, как Россия, нецелесообразно стремиться к решению поставленной задачи одновременно на всех его уровнях и во всех макрорегионах (регионах). Среди причин неудачных попыток трансформации системы высшего образования в России необходимо назвать такую, как стремление власти осуществить сразу все задуманное без научно обоснованной экспериментальной проверки. Последняя является необходимым условием эффективного перехода к нелинейной модели высшего образования.

Для осуществления экспериментальной проверки требуется, как нам представляется, наличие конкретного экспериментального образовательного пространства. В качестве такового мы рассматриваем макрорегион (федеральный округ) как социальное пространство эксперимента в течение периода протяженностью в три–пять лет.

Почему речь идет о таком континууме эксперимента? Почему им не может быть регион (субъект Федерации), а только макрорегион? По нашему мнению, любой регион, рассматриваемый с точки зрения развития в нем высшего образования (исключая Москву и Санкт-Петербург), обладает ограниченным набором ресурсов, направлений, специальностей подготовки, возможностей и спектров проведения научных исследований и т. д. В отдельных регионах в лучшем случае существуют один–два продвинутых вуза, способных конкурировать с сильными отечественными (а иногда и зарубежными) университетами. В подавляющем же боль-

¹ При написании параграфа использованы материалы статей: Зборовский Г. Е. Предпосылки и проблемы концепции нелинейного развития высшего образования в российском макрорегионе (ст. 2) // Университетское управление: практика и анализ. – 2016. – № 6 ; Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Концептуальные основы перехода к нелинейной модели высшего образования в регионе // Экономика региона. – 2016. – № 4.

шинстве регионов нет и таких. В ограниченном этими обстоятельствами регионах трудно устанавливать горизонтальные связи вузов со стейкхолдерами, бизнесом, наукой, осуществлять внутреннюю академическую мобильность студентов и преподавателей, реализовывать проекты комплексных научных исследований и др. Поэтому для воплощения в жизнь положений нелинейной модели высшего образования необходимо качественно иное образовательное пространство, открывающее немалые возможности для достижения сформулированных и иных задач. Таким пространством и может выступить макрорегион (федеральный округ).

Что касается требуемого для эксперимента периода времени, то, как уже отмечалось, это 3–5 лет. За такое время можно создать достаточную доказательную базу в пользу (или не в пользу) предлагаемых концептуальных положений и их практического смысла и полезности.

В России, как и во всем мире, идут напряженные поиски условий относительно сбалансированного существования высшей школы применительно к меняющимся потребностям различных социальных общностей и общественных групп, социальных структур и институтов власти и бизнеса, науки и культуры, семьи. Эти поиски идут в разных направлениях. Одно из них может быть определено как усиление взаимодействия между образовательной и научной деятельностью в системе высшего образования и ее конкретных организациях, другое касается изменения характера и структуры управления как самой системой, так и в университетах, третье связано с трансформацией отношений между образовательными общностями, составляющими базис высшей школы.

Переход к нелинейной модели высшего образования, а затем утверждение ее в качестве доминантной способны реализовать указанные выше направления изменений. Но теоретический поиск и, в особенности, практическая реализация принятой концепции должны иметь глубоко научный, обоснованный характер, пройти экспериментальную апробацию и фундаментальную экспертизу. Здесь недопустимы поспешность, торопливость, требуются постепенность и поэтапность в решении поставленных задач. Этому учит опыт лучших систем высшего образования США и Западной Европы. Как уже отмечалось, базой для такой апробации нелинейной модели высшего образования может стать макрорегион (федеральный округ).

Цель нашей работы заключается в выявлении возможностей реализации нелинейной модели высшего образования в российском макрорегионе как факторе его развития. Достижению этой цели служит анализ оценок и мнений научно-педагогического и эксперт-

ного сообществ относительно перспектив и путей перехода от линейной к нелинейной модели высшего образования в макрорегионе.

Эмпирической базой нашего анализа стало социологическое исследование мнений экспертов и представителей научно-педагогического сообщества о возможности реализации нелинейной модели высшего образования в России и ее макрорегионах. В качестве макрорегиона был избран Уральский федеральный округ.

В исследовании были использованы количественные и качественные методы, направленные на выявление экспертных оценок и изучение мнений о путях развития высшего образования в России и ее отдельных макрорегионах. Экспертами выступали ректоры и проректоры университетов (в том числе и бывшие), директора институтов и деканы факультетов, заведующие кафедрами, известные ученые-педагоги, профессора университетов, представители стейкхолдеров. Общее количество экспертов, у которых было взято интервью, составило 50 человек.

Был использован также метод он-лайн опроса, в котором приняли участие 246 преподавателей, научных сотрудников академических исследовательских институтов, работников СМИ, бизнес-структур, представляющих различные группы стейкхолдеров российских университетов. Целью он-лайн опроса было выявление отношения респондентов к реальной ситуации в высшем образовании. Анкета содержала несколько блоков вопросов: 1) об отношении к реформе высшего образования; 2) об управленческой политике в сфере высшего образования; 3) об инновационной деятельности вузов; 4) о темпоральных ориентациях научно-педагогического сообщества; 5) о значении региональных вузов в развитии макрорегионов. Опрос был проведен в мае 2016 г.

Использовались материалы опросов, проводившихся в 2013–2015 гг. по смежным проблемам высшего образования и опубликованных в научных журналах России. Это позволило сравнить наши результаты с другими данными и убедиться в сходстве обнаруженных трендов.

Для проведения исследования немалое значение имел сбор статистических данных, касающихся Уральского федерального округа и высшего образования в нем. На основании этого материала были сделаны авторские подсчеты.

Использование указанных методов позволило ответить на два вопроса: 1) насколько удовлетворяет научно-педагогическое сообщество и стейкхолдеров существующая линейная модель высшего образования, которая внедряется в ходе его реформы; 2) нужна ли России и ее макрорегионам новая, нелинейная модель высшего образования и что она может собой представлять.

Привлечение экспертного сообщества к обсуждению и разработке различных проблем и нормативных документов в сфере высшего образования, по мнению многих авторов, в том числе и нашему, является весьма полезным². Такой методический подход интересен для нас потому, что описывает нелинейное пространство взаимодействия экспертов, в том числе ключевые процессы, формы и результаты этого взаимодействия.

Далее мы остановимся на рассмотрении позиций наших экспертов относительно возможностей решить проблемы нелинейного образования в условиях макрорегиона (региона). Сразу отметим, что мы не будем приводить данные о процентном распределении мнений экспертов по той или иной проблеме, поскольку считаем некорректным использование в анализе результатов качественного исследования количественных характеристик. Но это вовсе не означает отказа от выявления доминирующих тенденций, обнаруживающихся в позициях наших информантов.

Практически все эксперты без исключения подвергали в своих суждениях критическому анализу существующее положение дел в отечественном высшем образовании и говорили о необходимости глубоких преобразований в нем. Однако при рассмотрении возможных трансформаций мнения порой значительно расходились – от признания целесообразности оптимизации высшего образования и дальнейшего ее «усовершенствования» до полного отрицания ее смысла и даже признания «вредоносности» (по мнению одного из экспертов) этого процесса.

Критика образовательной политики властей и управленцев от образования имела четкий вектор. Он был связан с антирегиональной направленностью этой политики в сфере высшей школы, «сжатием» региональных систем высшего образования и угрозой экономическому и социальному развитию регионов, исходящей от этой политики. Значительное место в экспертном анализе уделялось негативным аспектам системы управления вузами, ее излишней централизации и бюрократизации. Многие ссылались на западный

² Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А., Шаброва Н. В., Амбарова П. А. Эмпирическая методология и методика исследования нелинейной концепции высшего образования // Социология образования. – 2016. – № 7. – С. 4–15 ; Реморенко И. М., Вачкова С. Н., Баранников К. А. Модель привлечения экспертных сообществ к реализации образовательной политики – совершенствование примерной основной образовательной программы // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2015. – Вып. 5. – С. 40–47 ; Хагуров Т. А., Остапенко А. А. Реформы российского образования глазами профессионального сообщества // Социология образования. – 2015. – № 10. – С. 43–59.

опыт (США, Канада, Германия и др.), где управление высшим образованием осуществляется не только в центре, но и на местах, в конкретных регионах – в штатах, землях, кантонах и т. д., а у нас, по мнению экспертов, регионы и федеральные округа не имеют никакого отношения к этим процессам.

Вот фрагменты некоторых суждений на этот счет. Один из экспертов (А. К., директор института), признавая позитивный характер «усиливающейся дифференциации внутри системы высшего образования» и того, что она идет по нескольким векторам, отмечает «обезлюживание региональных систем высшего образования и уменьшение их ресурсов. Сегодня в значительной степени механизмы финансирования заточены на поддержку лидеров, а лидеры, они почему-то – удивительная особенность! – дислоцируются в основном в столицах».

Многие эксперты негативно относятся к ликвидации вузов и филиальной сети. Признавая, что есть, действительно, очень слабые вузы и филиалы, которые заслуживают глубокой реорганизации, ликвидации, оптимизации, они, вместе с тем, выступают против абсолютизации и универсализации этого процесса. Эксперт А. Ч. (проректор), что называется, с болью в сердце и со слезами на глазах говорил о ликвидации Нижнетагильской педагогической академии и превращении ее в опустевший и опустившийся, малоперспективный, депрессивный филиал. Подобные шаги в регионах приводят, по мнению некоторых экспертов, к оскудению высшей школы, ухудшению ее «дизайна».

Вопрос о взаимоотношениях между вузом, филиалом (филиалами) и небольшими городами, управлением в них – достаточно сложный, и это хорошо понимают наши эксперты. Один из них (В. С., профессор) приводит пример с городом из Пермского края – Лысьвой, где на 70 тыс. населения приходится порядка 20 филиалов вузов, ряд из которых уже закрыт либо закрывается. В интервью проскальзывает явное сожаление в связи с такой позицией Минобрнауки, поскольку эти филиалы сыграли, по мнению эксперта, большую роль в развитии города, его производства, образования и культуры. Вместе с тем, говоря о том, что вузы и их филиалы в небольших городах играли не только значительную роль в развитии образования и науки, но и «становились центрами социального развития», эксперт видит и другую сторону проблемы: «Снижается общественная значимость городской среды. Практически нет контактов между вузами и институтами системы управления. Городская среда как форма организации сократилась, сжалась. Возможность привлечения в свою среду выпускников вузов и филиалов стала очень ограниченной».

Что делать с филиалами? Совпадает ли мнение экспертов с официальной позицией Минобрнауки о закрытии большинства из них? Увы, далеко не у всех. Приведем лишь одну (из несовпадающих) точку зрения, ценную тем, что в ней эксперт (А. К., директор института) предлагает способ решения (по нашему мнению, заслуживающий внимания) проблемы филиалов: «Нужно менять политику, не закрывать филиалы, а нужно, чтобы они повышали свой статус, *создавая тем самым культурно-образовательные центры в небольших городах, чтобы они из машины по зарабатыванию денег превращались в реальные университеты; сегодня пока их основные функции* – вытягивание денег из населения и раздача дипломов, а *такую систему* надо ликвидировать. Но не все филиалы устроены так, их можно развернуть в правильном направлении». И далее: «Здесь нужны не ликвидационные решения, нужно, чтобы филиалы занимались чем-то другим, нужно создавать модели функционирования межвузовских филиалов, сетевых филиалов, которые работали бы на сеть университетов, потому что каждый университет не будет держать филиал в маленьком городе, это смешно. Но иметь в 175-тысячном городе – Каменске-Уральском *свой университет, основанный на такой сети, имеет смысл*. На Западе в таких городах функционируют *свои* университеты. А у нас в России образовательная инфраструктура в таких городах крайне скудная».

У определенной группы экспертов существует в значительной мере противоречивое отношение к нелинейному развитию высшего образования на уровне макрорегиона. С одной стороны, они полагают, что, в силу централизованного характера власти, мы не сумеем создать какую-то иную модель высшего образования, существенно отличающуюся от имеющейся в стране. С другой стороны, необходимо попробовать реализовать региональную модель высшего образования, используя достижения западных стран. Вот мнение эксперта Г. К. (научного руководителя университета): «Мы – федеральное государство, федеральный принцип устройства государства – это признак силы, а не слабости. Во всех федеральных странах – ФРГ, Канаде, США – кто управляет вузами в высшем образовании? Регион! Есть кантон, штат, земля – пожалуйста. Почему нам не отдать вузы регионам? Отдать управление! Для начала, в порядке эксперимента, только тем, у кого бюджет нормальный – не дотационным регионам. Их десяток в стране есть. Почему в Ханты-Мансийском округе процветают университеты, почему в Якутии они процветают? Потому что они на местном бюджете, региональном. У главы региона появится сразу интерес, как он появился у нас, у Якушева (губернатор Тюменской области. – Г. З.). Деньги найдут. Среднее профессиональное образование

отдали на региональный уровень – расцвели все наши колледжи. Такие здания, такой ремонт. Мне даже неудобно заходить в наш университет после этого. Это был бы выход. Причем даже там, где бюджет недостаточный. Вы выделите из федерального бюджета дотации на содержание университета, как это делается во многих государствах. А уж дальше смотрите: либо вы обойдетесь этим, либо найдете еще деньги. Найдут, я вас уверяю. Найдут! Вот это было бы для нашей страны интересно. Вот тогда можно было бы говорить о региональной модели».

У некоторых экспертов постановка вопроса о нелинейной модели высшего образования в регионе вызвала неоднозначную реакцию. Один из них (Б. Б., директор института) полагает, что необходимо различать регионы: «Бывают регионы и регионы... они все разные. Конечно, можно говорить о средней температуре по больнице, об общих, каких-то глобальных вещах, наверно, о них и надо говорить. Но все же я бы стал отличать, скажем, регионы с развитой индустриальной инфраструктурой, как например, Екатеринбург, Нижний Новгород, Самара, Казань. Это еще и регионы с развитой академической наукой. С другой стороны, есть регионы, где нет ни того, ни другого. Ну, их большинство. Есть отдельный пласт городов типа Томска, Белгорода, где высшая школа является градообразующей. Томск живет студенчеством, он живет наукой, живет вузами. В Белгороде колоссальная поддержка от местных властей университету и другим вузам, а вот в других местах этого нет». Отсюда вывод эксперта о необходимости, при соблюдении общих проблем перехода к новой модели, учитывать существенно различающиеся возможности разных регионов.

При этом ряд экспертов очень пессимистически смотрит на эти возможности и ставит их в зависимость, прежде всего, не от характеристик самих регионов, а от управленческих ресурсов, которыми располагают властные структуры в этих регионах. Они же, по мнению наших информантов, очень ограничены. Эксперт (Е. З., завкафедрой) говорит следующее: «Региональные власти не имеют сегодня самостоятельности в сфере образования, в особенности высшего, ну, ни в одном аспекте. Они живут по стандартам в соответствии с законами РФ. Потому что они все говорят “под копирку”, везде идет полное дублирование московских решений. Ни одна региональная власть в сфере образования, в том числе высшего, такого самостоятельного статуса не имеет. Ну, может какой-то уникальный проект на уровне школы, чего-то там еще, но это не политика, это просто талантливые люди прорываются из трясины, отдельные педагоги, отдельные учителя, это никакая не политика».

Завершая краткое рассмотрение экспертных оценок, отметим, что не все эксперты позитивно оценивают практические возможности перехода к нелинейной модели высшего образования в регионах и макрорегионах в рамках существующей системы управления высшей школой в стране. Многие считают необходимой ее глубокое реформирование в плане демократизации, ухода от давления на вузы, раскрепощения последних, предоставления им большей свободы и независимости в принятии значимых решений внутри образовательных организаций. Особенно важными такие меры будут в том случае, если удастся добиться проведения эксперимента по переходу к нелинейной модели высшего образования в масштабах макрорегиона.

Далее мы обратимся к нелинейной модели высшего образования в макрорегионе. Прежде всего остановимся (кратко) на характеристике высшего образования в Уральском федеральном округе (УрФО) и попытаемся ответить на вопрос, почему именно этот макрорегион оптимально отвечает требованиям эксперимента. Для него нами предлагается разрабатываемая на макрорегиональном уровне концепция нелинейного развития высшего образования в качестве теоретической основы модели. Последняя, будучи успешно апробированной, может быть рекомендована к распространению в других макрорегионах страны.

Почему именно УрФО выбран в качестве кейса? Во-первых, из всех 8 федеральных округов Уральский является самым небольшим по количеству входящих в него регионов – субъектов Федерации. Их всего 6. Это означает, что для апробации теоретической концепции нелинейного развития высшего образования он является оптимальной экспериментальной базой (чем меньше регионов в структуре макрорегиона, тем легче осуществлять эксперимент).

Во-вторых, подавляющее большинство находящихся в макрорегионах регионов являются дотационными, что не может не сказаться на положении вузов в них. Лишь единственный федеральный округ выглядит в этом смысле относительно благополучным. Это УрФО. Он включает в себя пять недотационных регионов.

В-третьих, УрФО является одним из наиболее продвинутых округов Российской Федерации, включая в себя такие высокоразвитые в экономическом отношении ее субъекты, как Свердловская, Челябинская, Тюменская области, Ханты-Мансийский и Ямало-Ненецкий автономные округа. В структуре экономик этих субъектов представлены все основные отрасли производства, что прямо или косвенно приводит к заинтересованности в осуществлении прорывных проектов в сфере образования. Необходимость таких про-

ектов вызвана нестабильностью развития высшего образования в УрФО. С начала 2000-х гг. условия функционирования и состояние инфраструктуры системы высшего образования УрФО в целом улучшились, «однако в общем оценка развития системы высшего образования округа не поднялась выше низкого уровня»³. Будучи одним из самых экономически развитых регионов России, УрФО по уровню важнейших характеристик его социально-экономического развития превышает в 2016 г. аналогичные среднероссийские показатели. По объемам валового регионального продукта и продукции промышленности, основным фондам и обороту розничной торговли, капиталобразующим инвестициям и финансовым поступлениям в бюджет страны УрФО стабильно занимает 2–3 места среди всех федеральных округов РФ⁴.

В-четвертых, округ является одним из самых урбанизированных (80 % его населения проживает в городах), с высоким уровнем жизни (по уровню доходов на душу населения занимает 2-е место после Центрального округа). При этом 55 % занятого населения имеет высшее и среднее профессиональное образование (3-е место после Центрального и Северо-Западного округов). Это обстоятельство представляется крайне важным для перспектив высшего образования в округе и готовности его вузов к осуществлению постепенного перехода на рельсы нелинейной модели развития.

В-пятых, система высшего образования УрФО включает в себя (на 2016 г.) 70 образовательных организаций, представляющих все основные типы вузов в России: федеральный университет, научно-исследовательский университет, создаваемые опорные университеты и т. д. Имеется много крупных вузов секторной и инфраструктурной направленности. В них отражены практически все направления и специальности подготовки (технического, естественно-научного, экономического, гуманитарного и социального профилей).

В-шестых, ситуацию в высшем образовании макрорегиона определяют, в отличие от российской, незначительные колебания его количественных характеристик. В то время как с 2010 г. (100 %) до 2020 г. (79,6 %) число образовательных организаций высшего образования в России должно, по прогнозу, сократиться более чем на 20 % (с 1 115 до 887), в УрФО их количество не только не сократится, но даже вырастет (с 73 до 74). Правда, заметное сокра-

³ Кокшаров В. А. Оценка развития системы высшего образования в России // Экономика региона. – 2014. – № 4. – С. 30–44. С. 41

⁴ Стратегия социально-экономического развития УрФО на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55086412/> (дата обращения: 09.04.2016).

шение числа вузов произошло в 2013 и 2014 гг. (с 73 до 67), но далее начался рост. Уже сейчас их 70, а к 2020 г., как отмечалось, станет еще на 4 больше (рис. 2.1)⁵.

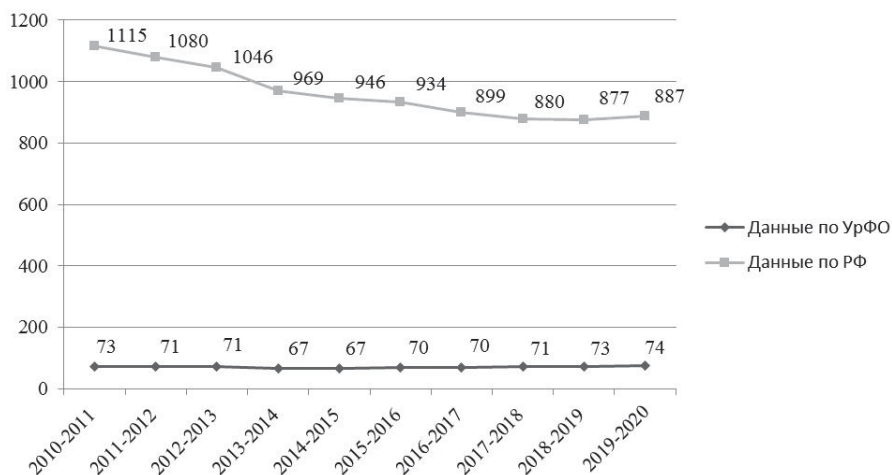


Рис. 2.1. Число образовательных организаций высшего образования в РФ и Уральском федеральном округе и прогноз до 2020 г.

В-седьмых, говоря о численности основных образовательных общностей (студентов и преподавателей), отметим следующую ситуацию. В России численность профессорско-преподавательского персонала в государственных и муниципальных вузах с 2010 г. (100 %) упадет к 2020 г. на 21,2 % (78,8 %). В номинальном исчислении группа сократится (по прогнозу) в 2020 г. до 256,2 тыс., было же педагогов в 2010 г. 325,1 тыс. В Уральском федеральном округе ситуация несколько иная. Вузовских педагогов в 2010 г. было 28,1 тыс., в 2020-м должно стать по прогнозу 27,2 тыс. (рис. 2.2)⁶.

⁵ Рассчитано по: Численность обучающихся, педагогического и профессорско-преподавательского персонала, число образовательных организаций Российской Федерации. (Прогноз до 2020 года и оценка тенденций до 2030 года). – М. : ИС РАН, ЦСПиМ, 2015. – С. 184, 185.

⁶ Там же. С. 178, 181.

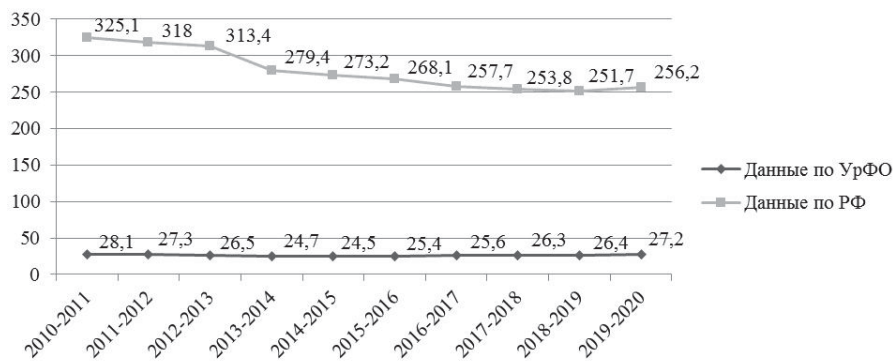


Рис. 2.2. Численность профессорско-преподавательского персонала в государственных и муниципальных образовательных организациях высшего образования в Уральском федеральном округе и прогноз до 2020 г., тыс. чел.

Говоря о численности студентов, отметим, что в вузах России в 2010 г. их было 5 857,4 тыс. (100 %), в 2020-м будет, по прогнозу, 4 372,5 тыс. (74,6 %). Другими словами, их численность сократится более чем на четверть. В УрФО сокращение произойдет с 508,2 тыс. человек в 2010-м (100 %) до 442,8 тыс. в 2020 г. (87 %), т. е. на 13 %⁷. Другими словами, динамика численности вузов и образовательных общностей в Российской Федерации имеет явно выраженную тенденцию к понижению, тогда как в УрФО она выглядит более «оптимистично».

Вместе с тем Уральский макрорегион является достаточно проблемным, а характеристики его функционирования содержат немало рисков и угроз как для округа в целом, так и для системы высшего образования в нем.

Ежегодные отчеты по выполнению Стратегии социально-экономического развития УрФО и экспертная оценка рисков и угроз показывают, во-первых, *негативную динамику* одних показателей и *неустойчивость* других; во-вторых, усиление *неравномерности развития* отдельных субъектов региона; в-третьих, *увеличение количества рисков* (финансовых, производственных, человеческих, экологических), связанных как с внутренней ситуацией, так и с внешней средой. Несмотря на то что в целом показатели развития экономики макрорегиона на фоне других субъектов РФ выглядят относительно позитивными, перспективы их сохранения и улуч-

⁷ Рассчитано по: Численность обучающихся, педагогического и профессорско-преподавательского персонала, число образовательных организаций Российской Федерации... С. 165, 167.

шения представляются туманными. Неопределенность порождена ситуацией снижения цен на нефть и газ, «завязанностью» некоторых субъектов макрорегиона на нефтедобывающей промышленности, недостаточным уровнем диверсификации и инновационного развития макрорегиональной экономики.

Необходимость перехода к нелинейной модели высшего образования в макрорегионе вызвана нелинейной динамикой социально-экономических процессов, происходящих в нем. В частности, можно говорить о такой предпосылке, как *нарастание неопределенности его социально-экономического развития*.

Ситуация экономической неопределенности в макрорегионе формирует неустойчивый сигнал рынку труда и, соответственно, образовательным общностям, детерминируя нелинейность стратегий их поведения в системе высшего образования (выбор профессии, форм, сроков подготовки, вектор и интенсивность академической мобильности). Система высшего образования макрорегиона сегодня не может в полной мере поддержать этот вызов, поскольку она слабо ориентирована на нелинейные взаимозависимости экономики и образования. Между тем, для саморазвития территорий и их экономик, что является важнейшей задачей социально-экономического развития региона⁸, оптимизация высшего образования становится одной из актуальных проблем.

Признаком нелинейной динамики являются *дисбалансы социального и экономического развития макрорегиона*. Среди таких дисбалансов, характеризующих УрФО, следует назвать несоответствия: промышленного и демографического потенциалов макрорегиона; темпов развития инновационных секторов уральской экономики и возможностей их обеспечения инновационными кадрами; инвестиционных потребностей макрорегиона, его инвестиционной привлекательности и снижения активности реальных и потенциальных инвесторов. Не последнюю роль в создании инвестиционной привлекательности макрорегиона может играть человеческий капитал, обеспечиваемый системой высшего образования в УрФО.

Отсутствие тесных связей между экономикой и системой высшего образования макрорегиона, конкретизированных на уровне отдельных вузов и предприятий, выступает серьезным основанием перехода к нелинейной модели высшего образования. Наличие таких связей *позволяет создавать условия для решения конкретных проблем производства на конкретных предприя-*

⁸ Татаркин А. И. Региональная направленность экономической политики Российской Федерации как института пространственного обустройства территорий // Экономика региона. – 2016. – № 1. – С. 9–27.

тиях, конкретных кафедр вуза, конкретного человека. Предпринимаются попытки выстроить такие связи между отдельными вузами и промышленными предприятиями. Вполне удачны в этом смысле проекты Технического университета Уральской горно-металлургической компании, Высшей инженерной школы УрФУ. Они служат прообразом нелинейной модели высшего образования.

Но процесс этот не имеет системного характера, поскольку реализуется он по инициативе только «больших игроков» и в основном на уровне крупного промышленного производства. На наш взгляд, само движение к взаимодействию и сотрудничеству ключевых игроков (образования, бизнеса, государства) представляет собой позитивное явление. Однако когда оно приобретает массовидный, типизированный, одинаковый для всех и по форме, и по содержанию характер, мы наблюдаем линейную модель высшего образования. В ней определяющими являются «сильные», видимые элементы, а небольшие, «невидимые» игроки (как вузы и отдельные образовательные общности, так и субъекты рынка, экономики) плохо охвачены связями и отношениями, слабо интегрированы между собой и в общий процесс преобразований. В то же время потенциал и роль «малых игроков», формирующих слабые, латентные связи в системе высшего образования, — это очень важный ресурс его модернизации в макрорегионе. Включение в проблемную ситуацию этого ресурса как элемента нелинейной модели высшего образования представляется нам актуальным.

§ 2.2. Макрорегиональные и региональные неравенства в российском высшем образовании как предпосылка перехода от его линейной к нелинейной модели в макрорегионе

Основной точкой развития системы высшего образования в такой громадной стране, как Россия, не может быть только ее центр. Не меньшую роль в модернизации этой системы играют регионы и макрорегионы. К первым мы относим субъектов Федерации, ко вторым – федеральные округа. В высшем образовании как регионов, так и макрорегионов существуют значительные различия, которые мы определяем как неравенства. Они порождают многочисленные проблемы в отечественной высшей школе, которые настоятельно требуют своего решения.

Однако в создаваемых учеными и практиками концепциях и механизмах их реализации регионам и макрорегионам не уделяется должного внимания. Они остаются незаметными, невидимыми, в значительной степени невостребованными объектами исследования и управленческих практик. Но если региональным системам высшего образования в последние годы стали посвящаться отдельные работы (в основном статьи¹), то изучение проблем высшей школы на макрорегиональном уровне пока не стало полем притяжения научных интересов.

Вместе с тем именно в этой области теоретических исследований и внедрения полученных результатов мог бы быть достигнут эффект использования нелинейной концепции высшего образования и созданной в ее рамках макрорегиональной модели. Важной предпосылкой, помогающей понять необходимость использования такой модели, является анализ проблемы региональных и макрорегиональных различий и неравенств в системе высшей школы.

Исследования проблематики социального неравенства в российском образовании в целом, в высшем образовании в особенности, хорошо известны в стране, прежде всего благодаря работам

¹ См., напр.: Лешуков О. В., Лисюткин М. А. Управление региональными системами высшего образования в России: возможные подходы // Университетское управление: практика и анализ. – 2015. – № 6. – С. 29–40; Янкевич К. А., Потеев М. И. Развитие региональных систем высшего профессионального образования на основе государственно-общественного управления // Образование, экономика, общество. – 2014. – № 5–6. – С. 29–34; Идиатуллин А. В. Перспективы региональных систем высшего образования // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 1. – С. 35; Роль региональных систем высшего образования в развитии регионов : сб. докл. Междунар. конф. – Екатеринбург : УМЦ-УПИ, 2015. – 56 с.

ученых из Института социологии РАН и НИУ ВШЭ. В качестве субъектов неравенства в системе образования традиционно рассматривались социальные общности учащихся, студентов, учителей и преподавателей средней профессиональной и высшей школы, образовательные организации. Гораздо меньше в этом отношении повезло регионам страны, и совсем не повезло ее макрорегионам. Мы остановимся как раз на проблеме региональных и макрорегиональных неравенств в российском высшем образовании.

Конкретизация этой проблемы включает в себя вопросы: в чем и как они проявляются? в результате каких процессов усиливаются? возможны ли какие-нибудь социально справедливые решения, направленные на ослабление некоторых социальных неравенств в высшем образовании? что вообще с этим делать в стране в целом, в ее макрорегионах и регионах?

Ситуация с неравенством в российском высшем образовании на региональном уровне является отражением неравенства между регионами в стране в целом. Последнее хорошо исследовано в ряде концепций экономического, политического, социального, социокультурного и географического неравенства. Но региональные неравенства в сфере высшего образования затронуты в них вскользь. Не показаны и связи между этими видами неравенств.

Между тем с методологической точки зрения было бы оправданным и целесообразным выявить зависимость между процессами, происходящими в высшем образовании регионов и макрорегионов, с одной стороны, и социально-экономическими и социокультурными процессами в них – с другой. Причем эта зависимость, как нам представляется, приобретает (либо может приобретать) формы взаимосвязей, взаимодействий, взаимозависимости. Однако исследований на эту тему явно не хватает. Чаще всего в последние годы, в связи с усилением интереса к инновационной проблематике в высшей школе, наблюдается стремление выявить ту пользу, которую экономика регионов (макрорегионов) могла бы получить, если бы воспользовалась в полной мере достижениями вузовской науки².

² Программа «Эврика» – предпринимательский университет и возможности развития региона: международный опыт и российский контекст, опыт ННГУ – пилотного университета программы: ресурсный сборник / под ред. Е. В. Чупрунова. – Нижний Новгород : ННГУ, 2012. – 145 с. ; Аржанухин С. В., Ключев А. К., Щёлоков В. Ф. Переведем промышленную политику на язык образовательных программ // Профессиональное образование и рынок труда. – 2014. – № 1. – С. 12–13 ; Ключев А. К. Программы инновационного развития региона и университетов: поиск соответствия // Университетское управление: практика и анализ. – 2010. – № 1. – С. 30–34.

Появление и усиление региональных неравенств в высшем образовании страны имеет как объективные, так и субъективные основания. Объективные связаны прежде всего с тем, что сами по себе регионы и макрорегионы бывают очень разными по многим показателям (начиная от наличия/отсутствия природных ресурсов и кончая конкретными достижениями/провалами в различных сферах жизни), и ситуация с высшим образованием в них отражает эти различия. В каждом из федеральных округов, а их всего, как известно, в стране 8, существуют заметно отличающиеся друг от друга регионы, причем эти отличия касаются всех сфер жизни, включая и высшее образование. Подавляющее большинство регионов и макрорегионов в стране являются дотационными, и это не может не сказаться на положении вузов в них. Такой ситуации способствует и отсутствие в подавляющем большинстве субъектов Федерации своих законов и нормативных актов, регулирующих отношения между властью и вузами регионов в обоюдных интересах и позволяющих в необходимых случаях поддерживать последние, в том числе и финансово.

Объективные основания региональных неравенств в высшем образовании связаны с заметной дифференциацией (по регионам и макрорегионам) традиционных центров его развития, в качестве которых выступают города-миллионники и крупные города. В каждом из макрорегионов – федеральных округов – в системе высшего образования существуют свои центры притяжения. Они характеризуются большой концентрацией вузов. Среди них, как правило, есть ведущие, обладающие значительным весом в системе высшего образования России. В Центральном федеральном округе – это Москва, Воронеж, Ярославль, Белгород; в Северо-Западном округе – Санкт-Петербург, Калининград; в Южном округе – Ростов, Краснодар, Волгоград; в Приволжском – Нижний Новгород, Казань, Самара, Пермь, Уфа; в Уральском – Екатеринбург, Челябинск, Тюмень; в Сибирском – Новосибирск, Томск, Красноярск, Омск, Иркутск; в Дальневосточном – Хабаровск, Владивосток; в Северо-Кавказском – Ставрополь. В одних из этих городов расположены национальные, в других федеральные, в третьих – национальные исследовательские университеты, в четвертых создаются университеты нового типа – опорные, призванные обслуживать социально-экономические потребности, прежде всего, своего региона и макрорегиона.

В каждом из этих городов, помимо названных типов вузов, имеется ряд крупных образовательных организаций высшей школы, работающих на определенные рынки. Это могут быть секторные (отраслевые) вузы, инфраструктурные вузы, а также вузы, да-

ющие не столько профессиональное, сколько фактическое общее высшее образование. Однако за пределами этих городов концентрация вузов в регионах – субъектах Федерации – снижается или вообще сводится к нулю. Во всех остальных городах, где есть вузы, пальцев на одной руке хватит, чтобы их перечислить. Но дело не только и не столько в количестве. Главное состоит в том, что качественные характеристики значительной части вузов многих регионов по ряду позиций вызывают серьезные нарекания. В этом смысле мы говорим о значительных качественных региональных неравенствах в высшем образовании.

Возможно, в связи с этим властными структурами было принято решение о создании до 2020 г. примерно 100 опорных университетов. Оно было вызвано необходимостью формировать центры развития высшего образования в регионах, которое в последние годы, в связи с так называемой оптимизацией, переживает серьезные трудности и напряжения. Это тот случай, когда объективные процессы усиления неравенств между регионами в высшем образовании находят определенный отклик в образовательной политике государства, направленной на некоторое смягчение растущего в обществе недовольства положением дел в системе высшей школы.

Помимо объективных, существуют и субъективные основания проблемы региональных неравенств в высшем образовании. Многие вузы и филиалы в регионах ждут своей «очереди» на слияние, присоединение, ликвидацию, что не заряжает оптимизмом ни научно-педагогическое сообщество, ни студенчество. Тем более что государственная политика последних лет в области высшего образования направлена на усиление его дифференциации, поляризации, конкуренции между вузами и имеет ярко выраженный характер поддержки их ограниченной группы. При этом число таких вузов не превышает 5 % от их общего количества в стране. А это означает неминуемое и сознательно осуществляемое усиление социального неравенства между центром и регионами в сфере высшего образования и, как следствие, рост напряжения в последних.

Сторонники оптимизации высшего образования (в первую очередь, властные структуры и отдельные группы исследователей), в ответ на критику в свой адрес, в качестве аргумента приводят примеры ликвидаций, слияний и сокращений вузов не только в регионах, но и в Москве и Санкт-Петербурге. Но при этом замалчивается вопрос об особой роли многочисленных вузов в жизни регионов и макрорегионов и городов в их структуре.

Ведь наличие вузов в городе, где часто их бывает не больше одного-двух, является важным фактором развития не только высшего образования, но и самих городов (регионов), а в них – моло-

дежи, культуры, спорта и т. д. Вуз же при этом превращается в системообразующий центр социокультурного развития города (региона). Более того, есть основания утверждать, что наличие вуза становится весомым градообразующим фактором. Исчезновение вузов, присоединение их к другим, превращение в филиалы ведет к деградации городов, причем, как правило, средних. Что касается позиции самих образовательных организаций высшей школы, то она напоминает лавирование утлого суденышка в бушующем океане, одержимого одним стремлением – выжить в условиях системной неопределенности общества, государства, высшего образования.

Налицо противоречие между руководством страны (мегауровень управления образованием), Минобрнауки (макроуровень управления) и региональными органами власти (руководством регионов и макрорегионов – федеральных округов). На первых двух уровнях усиливается давление на так называемые неэффективные вузы и филиалы с целью их присоединения к эффективным организациям, слияния с ними, другими словами, ликвидации как самостоятельных образовательных организаций.

Региональные и макрорегиональные власти, наоборот, пытаются, правда изредка и весьма робко, отстаить их самостоятельность, понимая, что ликвидация вуза – это серьезный удар по городу, региону, макрорегиону. В отличие от многих чиновников в Москве, они видят, что в недалекой перспективе такие действия приведут к ослаблению городов и регионов, снижению их научного и культурного потенциала. Но, к сожалению, если региональные власти отстаивают сохранение вузов и филиалов в городах регионов, то делают это нерешительно, словно боясь услышать окрик из Кремля.

В результате многие позиции регионального высшего образования сдаются, что называется, «без боя», а достаточно крупные и средние города, обладающие серьезным экономическим и человеческим капиталом, остаются без вузов и филиалов. Именно так, в частности, произошло с Нижнетагильской государственной педагогической академией, которая была превращена в полупустующий филиал одного из вузов Екатеринбурга. Сам же город Нижний Тагил с населением почти в 400 тыс. человек остался без единственного и очень популярного в недавнем прошлом самостоятельного вуза в городе и Свердловской области, особенно в ее северных районах.

В самые последние годы (2015–2016) к государству начинает приходить (если мы, конечно, не переоцениваем его позицию) понимание того, что высшее образование в подавляющем большин-

стве регионов стало испытывать колоссальное давление и извне, и изнутри. Результатом, как уже отмечалось, стало принятие решения о создании в регионах опорных университетов на базе слияния с ведущим университетом какого-либо вуза федерального значения. Здесь мы имеем тот случай, когда объективные процессы усиления неравенств между регионами в высшем образовании находят определенное отражение в целенаправленной политике государства, смысл которой состоит в некотором смягчении растущего в обществе недовольства положением дел в системе высшей школы.

Региональные неравенства в высшем образовании характеризуются как количественными, так и качественными показателями. В количественном плане мы видим значительные диспропорции по образовательным организациям и образовательным общностям между макрорегионами и регионами внутри каждого федерального округа (табл. 2.1).

Что показывают приведенные количественные данные? Они отражают разные уровни концентрации, насыщенности макрорегионов образовательными организациями, профессорско-преподавательским персоналом и студенчеством. Можно выделить три группы макрорегионов по этим показателям: с высоким, средним и ниже среднего уровнями. К первой группе отнесем Москву, Санкт-Петербург, ко второй – Приволжский, Уральский, Южный, Сибирский, Центральный федеральные округа, к третьей группе – Северо-Кавказский, Дальневосточный, Северо-Западный округа. Понятно, что Москва и Санкт-Петербург стоят особняком по всем основным параметрам развития высшей школы. Они превышают показатели всех макрорегионов (Москва) либо многих из них (Санкт-Петербург). Поэтому не будем принимать в расчет количественные данные, касающиеся Москвы и Санкт-Петербурга, при сравнении макрорегионов. Анализ таблицы показывает, что имеет смысл сравнивать данные, касающиеся макрорегионов, относимых ко второй и третьей группам.

Таблица 2.1

**Различия между макрорегионами
по числу образовательных организаций,
численности профессорско-преподавательского
персонала (ППП) и студентов, 2016 г.***

№	Субъекты Федерации и федеральные округа	Коли- чество регио- нов	Количество вузов		Количество ППП		Количество студентов	
			Общее	В среднем по региону	Общее	В среднем по региону	Общее	В среднем по региону
1	Москва		217		38 200		640 100	
2	Санкт-Петербург		75		18 200		310 300	
3	Центральный	17	140	8	38 600	2 700	648 700	38 100
4	Сев.-Западный	10	26	2,6	10 900	990	158 600	15 860
5	Приволжский	14	135	9,6	55 500	3 970	855 500	64 050
6	Южный	7	84	12	25 000	3 570	429 600	61 370
7	Сев.-Кавказ-ский	7	51	7	12 500	1 800	239 100	36 185
8	Уральский	6	70	12	25 400	4 200	418 400	69 183
9	Сибирский	12	100	8	33 300	2 800	605 800	52 108
10	Дальневосточ-ный	9	36	4	11 500	1 280	190 200	21 766

* Рассчитано нами по: Численность обучающихся, педагогического и профессорско-преподавательского персонала, число образовательных организаций Российской Федерации. (Прогноз до 2020 года и оценка тенденций до 2030 года). – М. : ИС РАН, ЦСПиМ, 2015. – С. 163, 165–169, 177, 179–184, 186–190.

Говоря о макрорегиональных неравенствах в сфере высшего образования, нужно иметь в виду несколько их проявлений.

1. Неравенство по наличию, месту, значению, степени «дотационности», удельному весу регионов в экономике страны, входящих в состав макрорегионов и существенным образом влияющих на ситуацию в их высшем образовании. Только по такому показателю, как степень дотационности (а он является сегодня, с нашей точки зрения, одним из определяющих и комплексных показателей), мы уже видим разительные отличия. Так, в Северо-Западном округе все регионы оказываются дотационными, тогда как в Уральском из 6 регионов, входящих в него, только один является таковым. Будучи самым маленьким по числу входящих в него субъектов Федерации (их шесть), он включает в себя пять недотационных регионов. Это Свердловская, Челябинская, Тюменская области, ХМАО и ЯНАО. Лишь Курганская область требует значительных бюджетных дотаций.

2. Неравенство по количеству регионов, входящих в макрорегион. Диапазон здесь достаточно велик и характеризуется трехкратным различием – от 6 регионов в Уральском федеральном округе до 17 в Центральном (без Москвы).

3. Это неравенство конкретизируется далее на количественных различиях по числу вузов, имеющих в макрорегионе. Здесь диапазон еще более значителен – от 26 вузов в Северо-Западном макрорегионе (без Санкт-Петербурга) до 140 в Центральном (без Москвы). Как видно, различие более чем пятикратное. В свою очередь, это различие усиливается, когда выявляется распределение вузов с точки зрения их рейтингования и определения значимости в системе высшего образования страны. Помимо ведущих московских и санкт-петербургских вузов, в этом рейтинге представлены более всего образовательные организации Сибирского и Приволжского макрорегионов. Вслед за ними – вузы Уральского макрорегиона.

4. Неравенство по количеству городов-миллиоников и крупных городов, характеризующихся значительной концентрацией вузов. Наиболее слабым их представительство выглядит в Северо-Западном, Дальневосточном, Северо-Кавказском макрорегионах, где либо нет ни одного такого города, либо есть один-два. С другой стороны, Приволжский и Сибирский округа располагают, как минимум, пятью такими городами каждый.

5. Проявления неравенства в сфере высшего образования между макрорегионами хорошо заметны по таким показателям, как общее количество преподавателей и студентов и среднее их количество в расчете на один регион. Здесь лидерами являются Уральский, Приволжский, Южный макрорегионы, аутсайдерами – Северо-Западный, Дальневосточный, Северо-Кавказский федеральные округа.

Что делать с региональными неравенствами в высшем образовании? Мы принципиально не согласны с позицией, в соответствии с которой основным средством решения этой проблемы является так называемая оптимизация высшего образования, на деле превращающаяся в его «пессимизацию». Речь идет о слиянии вузов, сокращении их общего количества.

Кстати, одним из первых шагов нового руководства Минобрнауки стало решение о приостановке процесса ликвидаций и присоединений. Хотелось бы в этом плане надеяться на лучшее. Но нужно понимать, что речь при этом идет о ранее запланированных сокращениях бюджетных средств. Поэтому как все это будет расценено на мегауровне управления высшим образованием, непонятно.

Больше всего от так называемой оптимизации страдают вузы и их филиалы в регионах – субъектах Федерации и макрорегионах –

федеральных округах страны. Власти взяли курс на выявление неэффективных образовательных организаций и их филиалов, на слияние, присоединение, закрытие части из них, что сопровождается массовым сокращением преподавателей. С 2008-го по 2015 г. произошло 146 слияний, особенно «урожайным» оказался 2011 г. – 44 слияния³. Но это «еще не вечер»; по обещаниям Минобрнауки России (правда, прежнего руководства) впереди нас ожидают более массовые процессы такого рода, поскольку общее количество вузов сократится до 40 % от числа имевшихся на начало 2015 г., а филиалов – до 80 %⁴.

Если взять в качестве точки отсчета число образовательных организаций высшей школы в 2010/11 учебном году за 100 %, то в 2015/2016 уч. г. оно сократилось более чем на 16 % (с 1 115 до 934) (рис. 2.3, 2.4). Согласно прогнозу, этот процесс будет продолжаться и в ближайшие годы перешагнет через 20-процентный рубеж⁵. Особенно активно он коснулся таких макрорегионов, как Дальневосточный, Северо-Западный, Северо-Кавказский, Приволжский федеральные округа, где сокращение числа образовательных организаций составило за этот период (2010–2016 гг.) соответственно 30, 23, 22, 20 %. В перспективе до 2020 г. эти макрорегионы, равно как и другие (за исключением Уральского), ожидают дальнейшие сокращения⁶.

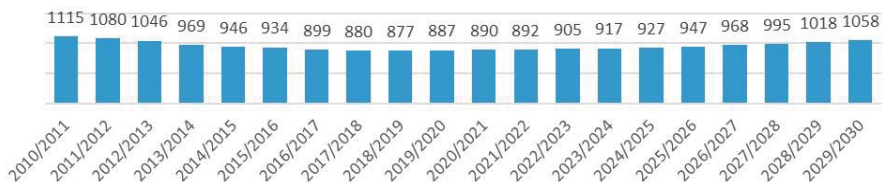


Рис. 2.3. Число образовательных организаций высшего образования РФ и прогноз до 2030 г.

³ Ключев А. К. Организационное развитие вузов: оптимизация практик // Университетское управление: практика и анализ. – 2015. – № 6. – С. 61

⁴ Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг., утвержденная распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2014 г. № 2765-р [Электронный ресурс] // Сайт правительства РФ. – URL: <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCnpdf> (дата обращения: 18.07.2016).

⁵ Численность обучающихся, педагогического и профессорско-преподавательского персонала, число образовательных организаций Российской Федерации. (Прогноз до 2020 года и оценка тенденций до 2030 года). – М. : ИС РАН, ЦСПиМ, 2015. – С. 185.

⁶ Там же. С. 184.

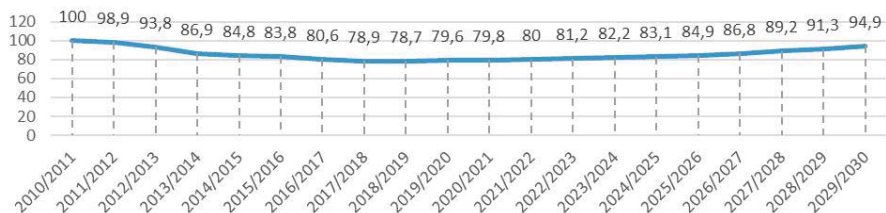


Рис. 2.4. Доля образовательных организаций высшего образования РФ и прогноз до 2030 г. относительно 2010 года, %

Аналогичные процессы характеризуют и тенденции снижения численности профессорско-преподавательского персонала (рис. 2.5, 2.6) и студенчества (рис. 2.7, 2.8)⁷. У первой образовательной общности (ППП) сокращение произошло на 21%, примерно такая же ситуация сохранится, по прогнозу, к 2020 г. К 2030 г., по оценкам, пойдет некоторый рост (до 96–97 %), но того, что было в 2010 г., вряд ли удастся достичь.

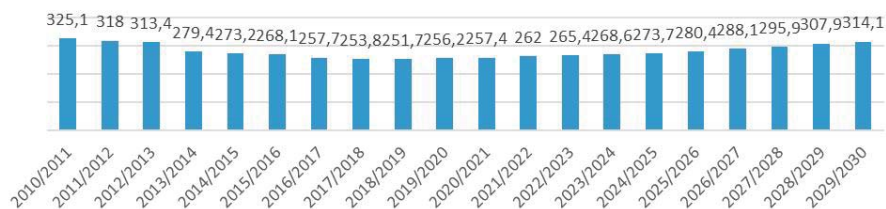


Рис. 2.5. Численность профессорско-преподавательского персонала в государственных и муниципальных вузах РФ и прогноз до 2030 г., тыс. чел.

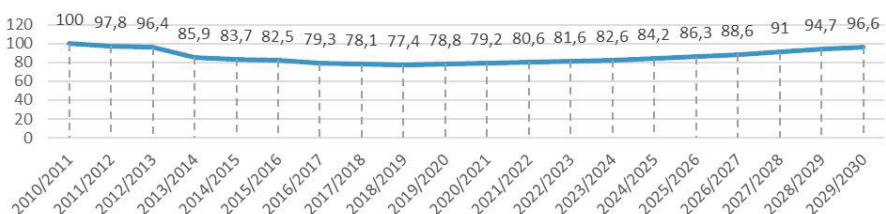


Рис. 2.6. Доля профессорско-преподавательского персонала в государственных и муниципальных вузах РФ и прогноз до 2030 г. в соотношении с 2010 г., %

⁷ Численность обучающихся, педагогического и профессорско-преподавательского персонала, число образовательных организаций Российской Федерации. (Прогноз до 2020 года и оценка тенденций до 2030 года)... С. 177–178.

У студенчества изменения еще более заметны: с 2010-го по 2016 г. сокращение произошло на 25 %, к 2020 г. сохранится такое же положение, что и сейчас. В перспективе до 2030 г., по оценкам, будет происходить, как и у ППП, рост, но еще более медленный, с ожиданием 92 % от уровня 2010 г.



Рис. 2.7. Численность студентов в вузах РФ и прогноз до 2030 г., тыс. чел.

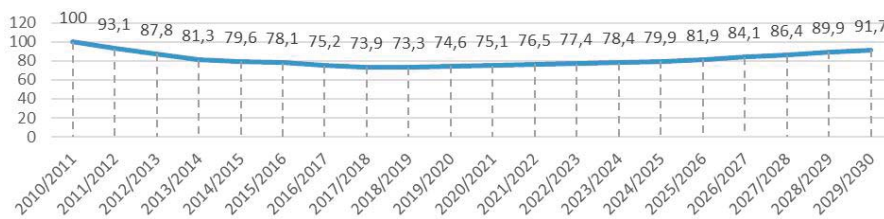


Рис. 2.8. Доля студентов в вузах РФ и прогноз до 2030 г. в соотношении с 2010 г., %

Мы исходим из того, что современная концепция развития высшего образования в нашей стране должна соединять в себе, по меньшей мере, два уровня – общероссийский и региональный (макрорегиональный). Такой подход обусловлен тем, что сегодня общий вектор образовательной политики неоправданно направлен в сторону двух столиц и мегаполисов либо очень крупных городов, где сосредоточены федеральные, национальные исследовательские, появляющиеся опорные университеты. Там, где нет таких университетов и, соответственно, внимания государства, вузы обречены на жалкое существование, низкое качество принимаемых студентов и, следовательно, образовательного и научного уровня вуза, преподавателей, студентов.

В свою очередь, в перспективе это ведет, о чем уже говорилось выше, к ослаблению городов и регионов, снижению их научного и культурного потенциала. Отсюда следует, что, пока не поздно, необходимо спасать высшее образование в регионах (макрорегионах) и придавать новые импульсы его развитию. Для этого нужна новая, нелинейная модель развития высшей школы. Необходимо

ее концептуальное осмысление и привлечение внимания к ней как на региональном, так и, в особенности, на макрорегиональном уровне.

Смягчение регионального неравенства в сфере высшего образования может быть обеспечено переходом его от линейной к нелинейной модели. Сегодня в стране доминирует линейная модель, характеризующаяся: жесткой, авторитарной системой управления, не допускающей свободы и вариативности в деятельности вузов; превращением руководства вузов в самодостаточную структуру, сосредоточившую в одних руках всю полноту административной и академической власти; отсутствием органичных и тесных связей между системой высшего образования и внешней средой, в первую очередь с экономикой; отсутствием академической мобильности студентов и преподавателей как реального массового феномена; ограничениями в демократии и инакомыслии относительно выбора вариантов развития образовательных организаций; слабым уровнем взаимодействия образовательных общностей в вузах, прежде всего научно-педагогического сообщества, студенчества и менеджеров.

Нелинейная модель высшего образования, по нашему мнению, должна отличаться: изменением характера управления вузами и в вузах на основе отказа от его авторитарных принципов; широкой вовлеченностью в систему управления представителей научно-педагогического сообщества и студенчества; переходом в регионе (макрорегионе) к новому типу отношений между вузами и различными экономическими и социальными субъектами, приобретающими статус их социальных партнеров; развитием различных видов академической мобильности преподавателей и студентов, особенно внутри макрорегиона (между вузами различных типов); широкими возможностями влияния коллектива образовательных организаций на выбор вариантов их развития; активным взаимодействием между образовательными общностями, в том числе на основе выбора студентами в процессе их взаимодействия с преподавателями индивидуальных образовательных траекторий.

Развитие высшего образования не может и не должно рассматриваться только как самоцель. Оно есть средство и инструмент для достижения целого ряда целей – начиная с развития личности и заканчивая развитием различных структур общества, включая города, регионы и макрорегионы.

§ 2.3. Подходы к типологии вузов в Уральском макрорегионе

Разработка нелинейной модели высшего образования предполагает, что каждый из элементов этой системы (образовательные организации, образовательные общности, управление образованием) подвергнется изменению как сам по себе, так и во взаимосвязи с другими элементами. Установление принципиально новых взаимосвязей возможно на основе понимания количественных характеристик и структурных особенностей этой системы. Это позволит максимально эффективно использовать ресурсы, потенциал каждого конкретного субъекта.

Определение различных характеристик элементов системы возможно с помощью их типологии. Поэтому одним из необходимых шагов в выстраивании нелинейной модели высшего образования в макрорегионе является формирование типологии вузов. Конечно, в современной науке существует достаточное количество типологий образовательных организаций (о них подробно будет сказано ниже), но они в основном предполагают дифференциацию вузов на уровне страны, опираясь на критерии, которые удовлетворяют потребности государства на национальном уровне.

Что касается нелинейной модели высшего образования для макрорегиона, то здесь нужна своя, особая типология, которая позволит увидеть, насколько типологические группы соответствуют его потребностям. Благодаря типологии вузов Уральского федерального округа появится возможность оценить место и роль того или иного вуза не только в образовательном пространстве УрФО, но и в целом в макрорегионе как системе. Типология вузов позволит определить количественные характеристики системы высшего образования (численность вузов, студентов, преподавателей, направлений подготовки и т. п.), которые дадут представление о соотношении состояния системы высшего образования и потребностей макрорегиона, о балансе или дисбалансе структуры его образовательного пространства. Вместе с тем выделение типов вузов предстоит осуществить на основе структурных характеристик образовательных организаций по целому ряду критериев, которые будут определены в процессе нашего анализа. В результате такого рассмотрения будут выявлены группы вузов, которые можно сравнить между собой с точки зрения любого из критериев.

Любая типология предполагает выделение типов. Тип – некая обобщенная единица, которая представляет собой совокупность свойств, черт, характеристик, присущих конкретной группе (типу). Согласно «Социологическому энциклопедическому словарю» типология – это «научный метод, основа которого – расчленение объ-

ектов и их группировка с помощью обобщенной модели или типа»¹. В то же время принципиальное отличие типологии от, например, классификации заключается в том, что рамки разработанной типологии допускают возможные отклонения от выделенных свойств. Таким образом, говоря о дифференциации вузов в макрорегионе, мы обращаемся именно к типологии. Ведь в системе высшего образования происходят постоянные изменения, перестановки, объединения, слияния, ликвидации, реорганизации, поэтому в процессе работы наверняка возникнет необходимость в корректировке критериев, а создание типологии, в этом смысле, – достаточно гибкий метод.

В процессе работы над формированием критериев для типологии вузов Уральского федерального округа был проведен количественный анализ вузов путем изучения открытых источников, в первую очередь их официальных сайтов. Первым шагом было выявление общего количества вузов разных типов в УрФО. Оно представлено в таблице 2.2.

Таблица 2.2

Распределение вузов УрФО по регионам

Регион	Федеральные вузы	Региональные вузы	Муниципальные вузы	Негосударственные вузы	Негосударственные вузы с бюджетными местами	Итого
Свердловская область	14	0	1	8	1	26
Челябинская область	8	2	1	2	1	14
Тюменская область	6	0	0	1	0	7
Курганская область	4	0	0	0	0	4
ХМАО	2	3	0	1	0	6
ЯНАО	0	0	0	0	0	0
Итого	34	5	2	12	2	57

¹ Социологический энциклопедический словарь / под ред. Г. В. Осипова. – М. : ИНФРА-М-Норма, 1998. – С. 369.

Образовательное пространство УрФО составляет 57 вузов. Среди них есть федеральные (34), частные (14, в том числе 2 с бюджетными местами), региональные (5), два муниципальных. На сегодняшний день явно видна тенденция к сокращению численности вузов (еще 2–3 года назад их насчитывалось 70). Сокращение происходит двумя путями: через объединение нескольких вузов в один либо через присоединение небольших вузов к крупным в качестве филиалов. Процесс этот идет сравнительно быстрыми темпами. Даже непосредственно за период проведения данного исследования только в Екатеринбурге три известных негосударственных вуза лишились аккредитации по целому ряду направлений подготовки.

В УрФО работают все виды современных крупных вузов: один имеет статус национального исследовательского университета, один – опорного, один – федерального, три входят в программу «5-100», которая ориентирована на попадание вуза в международные рейтинговые базы. Остальные вузы могут быть дифференцированы только в рамках каких-либо специфических типологий, отражающих особенности уральского макрорегиона, что еще раз доказывает необходимость создания собственной типологии вузов УрФО.

Точное количество филиалов вузов в Уральском федеральном округе назвать не представляется возможным. Это связано с отсутствием достоверной и полной информации о филиалах на сайтах вузов и в других открытых источниках. Часто перечень филиалов, представленный на сайте, не подтверждается ни наличием собственной страницы филиала, ни присутствием его описания на различных информационных сайтах. Второй причиной «плавающей» численности филиалов является активный процесс сокращения, объединения, присоединения филиалов вузов в макрорегионе. Поэтому их число мы можем указать только приблизительно. Численность филиалов вузов, работающих в УрФО, составляет примерно 90 организаций.

В ходе анализа данных были выделены такие характеристики вузов, как общая численность студентов, численность студентов, обучающихся на очном, заочном, очно-заочном отделениях, численность бюджетных и контрактных студентов, численность обучающихся в бакалавриате, магистратуре, аспирантуре, численность профессорско-преподавательского состава (в том числе остепененных преподавателей), количество направлений подготовки в бакалавриате, магистратуре, аспирантуре, докторантуре (при ее наличии), средний балл ЕГЭ (по вузу, среди поступивших на контрактную и бюджетную основу обучения).

Значимым для нас является такой показатель, как доля рынка, занимаемая вузом на рынке образовательных услуг УрФО. Этот

критерий можно рассчитать как отношение численности студентов конкретного высшего учебного заведения к общей численности студентов в анализируемых вузах макрорегиона. Доля рынка, занимаемая той или иной образовательной организацией, позволяет оценить степень влияния вуза в макрорегионе, его востребованность, известность, бренд. По распределению долей рынка можно определить положение того или иного вуза, его конкурентную позицию. Изучение данного показателя в динамике покажет скорость изменения конкурентной позиции вуза (быстро улучшающейся, улучшающейся, ухудшающейся, быстро ухудшающейся и т. п.). Другое дело, что данный критерий важен для вузов многопрофильных либо крупных отраслевых. В то же время творческие, медицинские или военные высшие учебные заведения традиционно имеют небольшой контингент студентов (то есть малую долю рынка), обладая при этом известным брендом, ведя подготовку «качественных» специалистов.

К сожалению, в ходе анализа не все количественные данные по критериям, названным выше, удалось получить, либо часть из них вызывает определенные сомнения. Так, есть несоответствия в численности студентов, которую заявляет вуз в разных источниках, численность профессорско-преподавательского состава, как правило, завышена включением совместителей, число направлений подготовки постоянно меняется (часть лишается аккредитации, открываются новые). Тем не менее численность студентов в Уральском федеральном округе мы фиксируем на уровне 350 тыс. человек. Студентов, обучающихся в государственных вузах, насчитывается приблизительно 320 тыс., соответственно контингент негосударственных вузов составляет около 30 тыс. обучающихся. В высших учебных заведениях УрФО работают 18 тыс. преподавателей, в том числе докторов наук – 2,5 тыс., кандидатов наук – 10 тыс. Таким образом, наш количественный анализ не является статистически точным, но он, несомненно, значим для выявления тенденций и классификации вузов.

Как было сказано выше, в современной литературе представлено достаточное количество типологий вузов, которые в том или ином виде могут быть применены и к образовательному пространству УрФО. Нами был проведен анализ этих типологий. Большинство из них разработано в НИУ «Высшая школа экономики», о них ниже и пойдет речь. Особое внимание было уделено типологиям, появившимся после 2012 г., после внедрения Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, который, как мы знаем, внес значительные изменения в его систему. Помимо общего анализа типологий, нами была предпринята попытка применить их к образовательному

пространству УрФО, конкретнее говоря, классифицировать вузы УрФО по предложенным критериям.

Первая типология, к которой мы обращаемся, принадлежит научному коллективу под руководством И. В. Абанкиной. Ее авторы говорят о существовании двух принципиально разных подходов к классификации вузов. Первый фиксирует текущее положение дел. В этом случае вузы разделяются на группы в зависимости от параметров их деятельности, уровня обучения, спектра изучаемых дисциплин и т. д. Недостаток подобного подхода состоит в том, что вузам, пока не достигшим необходимого уровня, присваивается ярлык «невысокого качества», и это негативно влияет на их дальнейшее развитие. Согласно второму принципу, вузы группируются в соответствии с потенциалом стратегического развития, с учетом динамики изменений, возможностей и стремления к росту. Речь идет о развитии образовательных программ, научных и инновационных проектов. Кроме того, выделяются два кардинально различающихся метода построения типологии, основанные либо на экспертном определении критериев классификации и пороговых значений параметров, позволяющих выделять тип вуза, либо на использовании математических моделей кластеризации².

Формируя свою собственную типологию вузов, авторы, упомянутые выше, объединили два выделенных подхода к классификации вузов, учли и определенные параметры деятельности, и потенциал стратегического развития. В качестве метода построения типологии был выбран кластерный анализ. В результате такого анализа было выделено пять наиболее весомых индикаторов, по которым вузы делились на кластерные группы:

- ЕГЭ (единый государственный экзамен) – средний балл ЕГЭ у студентов, зачисленных на первый курс в отчетном году.

- Молодежь – удельный вес молодых сотрудников (без ученой степени – до 30 лет, кандидаты наук – до 35 лет, доктора наук – до 40 лет) в общей когорте профессорско-преподавательского состава.

- УБФ – удельное бюджетное финансирование в отчетном году.

- Размер – суммарный контингент обучающихся (бюджетные и коммерческие места).

- ИиР (исследования и разработки) – удельный вес средств на ИиР, полученных из внебюджетных источников, в общем объеме затрат на эту деятельность³.

² Абанкина И. В., Алескерев Ф. Т., Белоусова В. Ю., Гохберг Л. М., Зиньковский К. В., Кисельгоф С. Г., Швыдун С. В. Типология и анализ научно-образовательной результативности российских вузов // Форсайт. – 2013. – Т. 7, № 3. – С. 49.

³ Там же. С. 55–56.

Стоит отметить, что эти параметры были выделены с целью типологизации вузов по основаниям инновационной, научной и образовательной активности. Авторы этой типологии полагают, что балл ЕГЭ свидетельствует о «качестве» контингента студентов и, как следствие, будущих научно-педагогических работников, размер вуза говорит о его экономической устойчивости, а доля молодых преподавателей характеризует его инновационный потенциал.

В итоге скрупулезного кластерного анализа на основании вышеперечисленных критериев были выделены следующие типы вузов: «нишевые вузы», «вузы неопределенной позиции», «маркет-лидеры», «НО-лидеры» (тип потенциальных и реальных научно образовательных вузов-лидеров), тип «вузы на хорошем счету (вузы-бренды)».

Тип *«нишевые вузы»*. Это вузы с численностью студентов до 7 тыс., с невысоким средним баллом ЕГЭ (до 63 баллов). Значительная часть финансирования научной деятельности этих вузов осуществляется из внебюджетных фондов. «Нишевые вузы» обладают ограниченным потенциалом научно-исследовательской деятельности.

Тип *«вузы неопределенной позиции»*. К данному типу относятся вузы размером от маленького до среднего (до 10 тыс. студентов). Качество приема в таких образовательных организациях низкое. В «вузах неопределенной позиции» среди профессорско-преподавательского состава работает значительная доля молодежи (21 %). Финансирование науки производится из бюджетных и внебюджетных фондов приблизительно в равных долях. Потенциал научно-исследовательской деятельности у «вузов неопределенной позиции» низкий, но не равный нулю.

Тип *«маркет-лидеры»* представлен крупными вузами (с максимально большим числом студентов). Прием студентов в эти образовательные организации осуществляется в основном с хорошими баллами ЕГЭ (66 баллов и выше). Научная деятельность финансируется, по большей части, из внебюджетных источников. Вузы данного типа ведут активный маркетинг образовательной деятельности и получают выгоды от ее масштаба. Такие вузы способны концентрировать ресурсы на определенных направлениях исследований и инновационных проектах.

Тип *«НО-лидеры»* (научно-образовательные лидеры). Эта группа вузов отличается очень высоким удельным бюджетным финансированием на одного студента и высоким средним баллом ЕГЭ (70 баллов и выше) принимаемых абитуриентов. «НО-лидеры» обладают наивысшим среди всех типов потенциалом к научно-исследовательской деятельности. Численность студентов в таких вузах составляет около 8 тыс. человек.

Тип «вузы на хорошем счету (вузы-бренды)» представляют вузы среднего размера (около 10 тыс. студентов), с высоким качеством приема (средний балл ЕГЭ – 65). Удельный вес бюджетного финансирования в среднем несколько выше, чем в других группах, однако по этому показателю группа неоднородна. Отличительной особенностью данного кластера является практически полное отсутствие финансирования науки из внебюджетных источников.

Для удобства идентификации каждой типологии мы предлагаем дать им названия. Так, эта типология определена нами как *структурная*.

Структурная типология дает возможность на основе количественных индикаторов деятельности вузов вывести их качественные характеристики, сделать определенные выводы о перспективах развития деятельности вуза, в частности о его научном и инновационном потенциале. Описанный выше подход к дифференциации высших учебных заведений не универсален, потому что предполагает использование критериев, которые нельзя получить из открытых источников. Эта типология является вертикальной, так как представляет собой иерархию вузов с точки зрения оценки заявленных характеристик.

Кроме того, структурная типология «работает» только применительно к государственным вузам, поскольку одним из критериев является соотношение источников бюджетного и внебюджетного финансирования науки и инноваций. В то же время, «отбросив» критерий бюджетного финансирования, можно разбить на предложенные группы и негосударственные вузы, учтя инвестиции учредителей (спонсоров, партнеров и т. п.) в научные разработки.

В полном объеме применить структурный подход к имеющимся у нас данным невозможно, так как мы не располагаем информацией о бюджетном финансировании вузов и инвестициях в инновации из внебюджетных средств. Также мы не имеем данных о доле молодежи в общей численности профессорско-преподавательского состава.

Но, несколько модифицировав критерии, мы предлагаем классификацию вузов УрФО по названным типам. Сразу следует сказать, что, поскольку наши критерии (о них речь впереди) несколько отличаются от предложенных авторами данной типологии, часть вузов была отнесена к тому или иному типу скорее интуитивно, на основе общего представления о деятельности вуза и его роли в макрорегионе. Распределение вузов УрФО с точки зрения структурной типологии получилось достаточно условным, так как невозможно учесть все критерии, предложенные авторами, в связи с отсутствием данных.

Сложность возникла с отнесением к тому или иному типу творческих вузов и медицинских образовательных организаций. Они имеют небольшую численность студентов (иногда даже меньше 1 000). В то же время средний балл студентов, обучающихся в них, достаточно высок (от 65 до 70). Также эти вузы, безусловно, имеют научно-исследовательский потенциал. В связи с этим логичнее всего отнести их к «вузам на хорошем счету», хотя они и не удовлетворяют условию «численность студентов».

Кроме того, в нашем случае является также размытой грань между «маркет-лидерами» и «вузами на хорошем счету», поскольку мы не имеем информации об источниках финансирования исследований в уральских вузах. Тем не менее дифференцировать удалось 53 из 57 вузов УрФО. Оставшиеся – это вузы МЧС и военные, по ним нет никаких данных, но, с учетом специфики деятельности, их можно отнести также к вузам «на хорошем счету». При отнесении вузов к той или иной группе мы не учитывали их филиалы, работающие на территории УрФО, так как ни один из них не удовлетворяет требованиям по численности студентов. Распределение вузов УрФО по типам в рамках структурной типологии представлено на рисунок 2.9.

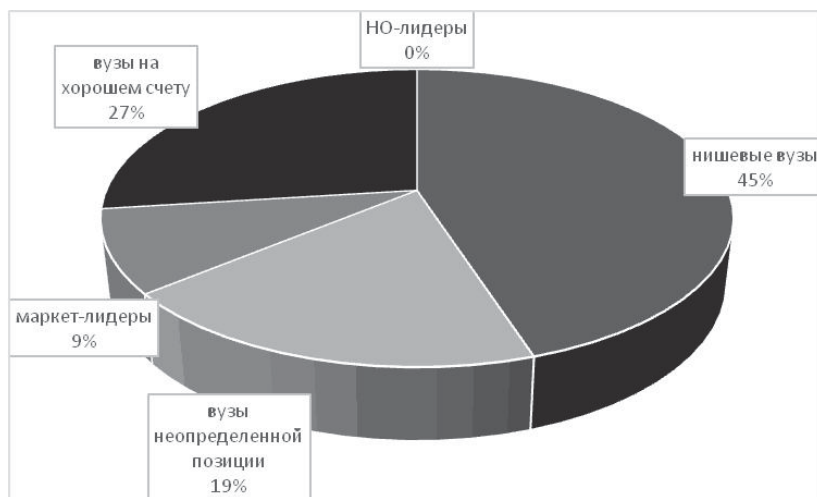


Рис. 2.9. Структурная типология вузов УрФО

В результате анализа мы выявили 24 «нишевых вуза» (45 %), при этом доля рынка, которую имеют данные вузы, – около 14 %; 10 «вузов неопределенной позиции» (19 %) с долей рынка 23 %; 5 вузов – «маркет-лидеров» (9 %), занимающих более 36 % рынка образовательных услуг в сфере высшего образования; 14 «вузов

на хорошем счету», к которым были отнесены медицинские и творческие образовательные организации (27 %), имеющие долю рынка в 27 %. Также было выявлено, что «НО-лидеров» в УрФО нет (см. прил., табл. 1–4). Таким образом, мы видим, что значительную долю (63 %) рынка высшего образования в УрФО занимают «маркет-лидеры» и «вузы на хорошем счету», что свидетельствует о неплохом уровне подготовки студентов в регионе; в то же время эти две трети рынка занимает всего треть вузов макрорегиона (23 образовательные организации).

Кроме того, данные образовательные организации сосредоточены в крупных городах: Екатеринбурге, Челябинске, Тюмени. Остальные же вузы попадают в группы «нишевых вузов» и «вузов неопределенной позиции», которым остается не самый «качественный» и подготовленный контингент, они вынуждены в ущерб своей профилизации предлагать абитуриентам популярные направления подготовки, а не те, которые действительно необходимы макрорегиону.

Это непосредственно влияет на связи между экономикой и высшим образованием УрФО, что ведет к разбалансировке всей системы. Когда структура высшего образования не соответствует экономической структуре макрорегиона, вузы не способны удовлетворить потребности работодателя в кадрах, как в количественном, так и в качественном отношении. Часто мы сталкиваемся с ситуацией, когда работодатель задает определенные требования к кандидатам на вакантные должности, которым современные выпускники вузов не соответствуют. Многие предприятия испытывают острый дефицит в высококвалифицированных кадрах инженерной, технической направленности, так как сегодня данные направления подготовки слабо «котируются» среди абитуриентов.

В рамках своего исследования авторы этой типологии получили следующие данные: «В категории “нишевых вузов” и “вузов неопределенной позиции” попадает почти половина рассмотренных вузов, что вполне наглядно свидетельствует о состоянии научного потенциала существенной части системы высшего образования страны. Категория “потенциальных и реальных научно-образовательных лидеров” охватывает менее 10 % исследованных вузов. Это – вузы, обладающие ресурсным потенциалом, способствующим их научной деятельности, но не гарантирующим ее результаты. Реальных лидеров среди них может оказаться еще меньше. К оставшимся двум типам – “маркет-лидерам” и “вузам на хорошем счету” – относятся около 40 % вузов, вошедших в выборку. Пообъектный анализ свидетельствует, что эти вузы в основном сфокусированы на образовательной деятельности, хотя и обладают определенным (в некоторых случаях – значительным) научным

потенциалом. В любом случае, вузы данных типов способны удовлетворять потребности ключевых стейкхолдеров и имеют перспективы дальнейшего развития»⁴.

Соотнеся полученные нами результаты с данными научного коллектива И. В. Абанкиной, мы можем заключить, что в УрФО распределение вузов по типам несколько отличается от общероссийского. По числу «маркет-лидеров» и «вузов на хорошем счету» мы приближаемся к общероссийской цифре, в то время как число «нишевых вузов» превышает этот показатель по России. Учитывая, что распределение, полученное авторами типологии, свидетельствует о достаточно низком научном, ресурсном потенциале большей части вузов, работающих на территории Российской Федерации, о высокой доле вузов, сосредоточенных только на образовательной деятельности с не самым «качественным» контингентом студентов, данные по УрФО еще менее обнадеживающие. Поэтому выстраивание и принятие нелинейной модели высшего образования в макрорегионе может быть инструментом для решения целого ряда проблем Уральского федерального округа.

В целом данная типология не вполне пригодна для применения ее в условиях макрорегиональных реалий, поскольку фактически все вузы делятся только по трем группам из пяти, и то с оговорками. Как уже было отмечено выше, поскольку типология является структурной, вертикальной, то сложно отнести корректно к какой-либо группе небольшие, узкоспециализированные вузы. В рамках данной типологии также невозможно дифференцировать работающие в регионе филиалы вузов, которые изучать необходимо, потому что часто они играют заметную роль в образовательном пространстве города, когда филиал того или иного высшего учебного заведения является одним из немногих, если не единственным, учреждением высшего образования.

Другая группа ученых, работающих в НИУ «Высшая школа экономики» (Я. И. Кузьминов, Д. С. Семенов, И. Д. Фрумин), предложила типологию современных вузов, «опираясь на признаки, отражающие изменение позиции вуза по отношению к основным рынкам, на которые он работает. Это изменение обусловлено как структурной политикой (целенаправленная государственная поддержка инноваций, выделение исследовательских университетов), так и естественным ходом событий (расширение конкуренции на региональных рынках за счет появления платного образования и негосударственного сектора, новых государственных вузов, филиалов вузов, внедрения ЕГЭ; адаптация вузов к изменениям рынков

⁴ Абанкина И. В. и др. Указ. соч. С. 59.

труда и спроса абитуриентов за счет внутренней диверсификации направлений подготовки)»⁵.

Авторы отмечают, что вся система советского высшего образования была основана на государственном заказе. Региональные вузы должны были обслуживать предприятия, работающие в данной территориальной единице. Классические университеты обеспечивали подготовку научно-педагогических кадров. Так, вузы на советском пространстве делились на регионально-инфраструктурные, отраслевые, заводы-вузы и классические университеты. «Таким образом, к концу 1980-х гг. в СССР и в России функционировала машина высшего образования, сформировавшаяся на волне индустриализации и милитаризации народного хозяйства, в условиях изоляции от глобального мирового хозяйства. Несущей конструкцией этой системы был прямой заказ государства на подготовку кадров. При этом, особенно с послевоенного времени, система высшего образования имела “на входе” элементы риска (свободного выбора абитуриентами вузов). Разумеется, такой выбор ограничивался как национальными и социальными квотами, так и прямым направлением на учебу передовиков производства от предприятий, но все-таки он существовал»⁶.

В постперестроечный период, когда государство перестало быть единственным заказчиком кадров, когда фактически начал формироваться свободный рынок образовательных услуг, последовали стремительные изменения в системе высшего профессионального образования. Среди основных тенденций можно выделить появление большого количества коммерческих вузов, разветвленной филиальной сети как государственных, так и негосударственных вузов, смещение востребованности специальностей в пользу социально-гуманитарного блока, введение (в дальнейшем) ЕГЭ, перераспределение потоков абитуриентов с региональных вузов на федеральные. Таким образом в каждой группе вузов произошли серьезные трансформации, которые привели к текущей ситуации.

Типология вузов предполагает деление вузов на несколько типов, согласно их трансформациям по сравнению с советской моделью. Для каждой группы вузов авторами был предложен свой набор критериев, которые отражают специфику изучаемой группы. Мы назвали эту типологию *структурно-функциональной*.

⁵ Кузьминов Я. И., Семенов Д. С., Фрумин И. Д. Структура вузовской сети: от советского к российскому «мастер-плану» // Вопросы образования. – 2013. – № 4. – С. 39.

⁶ Там же. С. 26.

Принципиальным отличием данной типологии является ориентация на целевую аудиторию. В обобщенном виде критерии, которые лежат в основе этой типологии, можно описать следующим образом:

- научные исследования и разработки;
- прикладные исследования;
- направления подготовки (профиль, отрасль);
- целевая группа.

Такие критерии, как направления подготовки во взаимосвязи с целевой группой, позволяют выделять рынки, на которых работает тот или иной вуз. Классификация вузов по группам в рамках данного подхода позволяет объединить их в группы по интересам. С этой точки зрения вузы могут вступать в сетевые взаимодействия, организовывать сетевые филиалы, объединять усилия в научно-исследовательской деятельности, обмениваться материально-технической базой, лабораторным фондом, создавать условия для внутренней академической мобильности как студентов, так и преподавателей. В особенности это необходимо для вузов секторных и инфраструктурных, которые отличаются определенной направленностью своей деятельности, ориентированы, как правило, на региональный рынок и регионального работодателя, на подготовку кадров, а исследования если и ведутся, то имеют прикладной характер.

С другой стороны, вузы, работающие на одного потребителя, неизбежно оказываются в условиях конкуренции. Особенно это характерно для вузов общего высшего образования (гуманитарных и социально-экономических), где трудно выделиться, обрести уникальность. Ведь современные менеджерские и управленческие специальности предполагают скорее некий набор базовых знаний, нежели профессиональную подготовку. Эти вузы вынуждены конкурировать между собой самыми разными способами.

Нередко мы сталкиваемся с тем, что подобного рода конкуренция встречается внутри одного вуза, более того, одного структурного подразделения вуза, где в период приемной кампании идет активное «перетягивание» абитуриентов между смежными направлениями подготовки. Все это нелучшим образом сказывается на качестве образования, имидже вуза, поэтому характеристика данных вузов авторами типологии как кузницы дипломов, с нашей точки зрения, является абсолютно обоснованной.

В результате авторами предлагаются следующие группы вузов: вузы исследовательские; инфраструктурные; секторные; вузы фактического общего высшего образования.

Эта типология, равно как и структурная типология И. В. Абанкиной и ее коллег, применима только к государственным вузам. Практически все негосударственные вузы будут отнесены к вузам

общего высшего образования вследствие социально-экономической или гуманитарной ориентации, узкого круга направлений подготовки, малого контингента студентов.

Применить эту типологию представляется возможным как к самостоятельным вузам, так и к филиалам. Дифференцировать удалось 78 выделенных нами для анализа образовательных организаций, так как об остальных не имелось необходимых данных. Распределение вузов УрФО в рамках структурно-функциональной типологии дано на рис. 2.10.

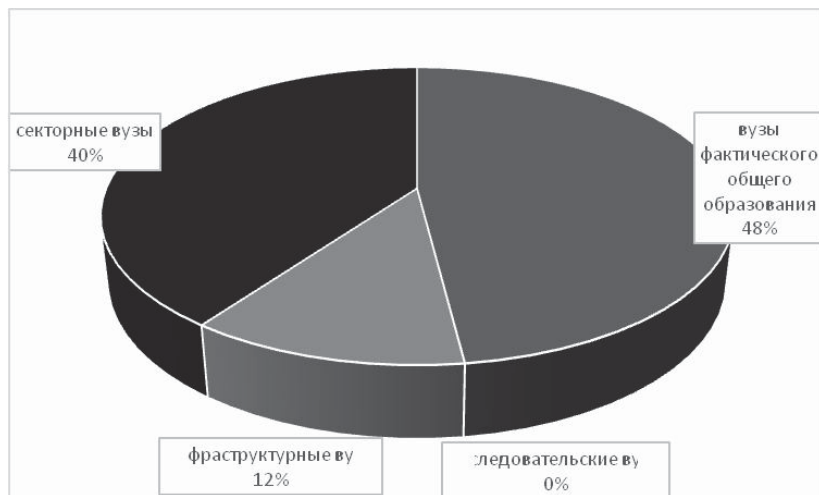


Рис. 2.10. Структурно-функциональная типология вузов УрФО

Исследовательские вузы – это вузы, «обладающие потенциалом для реализации глобально доминирующей модели исследовательского университета. Это национальные лидеры, привлекающие таланты со всей страны. Сегодня большая часть этих вузов имеет статус национальных исследовательских университетов»⁷. Их эффективность основывается на сохранившейся или появившейся поддержке Министерства образования и науки РФ и усилиях менеджмента.

Существующий в УрФО Национальный исследовательский университет (ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (НИУ)») пока не в полной мере соответствует требованиям, предъявляемым к исследовательскому вузу в рамках данной

⁷ Кузьминов Я. И., Семенов Д. С., Фрумин И. Д. Указ. соч. С. 51–52.

типологии, поскольку не является точкой притяжения для абитуриентов «со всей страны».

К инфраструктурным вузам относятся вузы, «обеспечивающие потребности регионального рынка труда в кадрах для «мягкой» (образование, здравоохранение, розничная торговля) и «твердой» (ЖКХ, транспорт) инфраструктуры экономики. Они ориентированы на региональный прием, не ведут масштабной научно-исследовательской деятельности»⁸. К этому типу относятся вузы: с относительно высоким качеством приема и высокой долей рынка в регионе; с относительно высоким качеством приема, не обладающие монополией на региональном рынке; с качественным приемом, сохраняющие невысокую долю коммерческих студентов; качественно диверсифицированные вузы (с низкой долей слабых направлений и слабой специализацией).

В УрФО мы отнесем к этому типу вузы со средним и выше среднего баллом ЕГЭ (60 и более), качественным приемом и максимальной численностью студентов, обучающихся в вузе (доля рынка этих вузов более 3 %). Таких вузов в регионе оказалось 12 % (прил., табл. 5).

Секторные вузы – это «отраслевые вузы растущих или не очень пострадавших индустрий, а также социально-экономические и гуманитарные вузы, которые имеют устойчивый рынок труда для выпускников: часто они связаны с одной или несколькими крупными компаниями, в том числе государственными»⁹. К этому типу относятся конкурентоспособные специализированные вузы (с высоким качеством приема и относительно сконцентрированные на конкретной профессиональной сфере); вузы с качественным приемом и популярные на рынке. В группу секторных вузов попали образовательные организации со средним баллом ЕГЭ (60 и более), а также высшие учебные заведения с невысоким средним баллом ЕГЭ, но значительной долей рынка, занимаемой данным вузом. Сюда же были отнесены творческие, медицинские, военные образовательные организации, которые традиционно имеют очень небольшой контингент студентов, но высокий средний балл. Группа секторных вузов в УрФО – это 31 образовательная организация (40 %) из 78 выделенных нами для анализа (прил., табл. 6).

Вузы фактического общего образования обеспечивают массовый доступ населения к высшему образованию, позволяют студентам обрести минимальные социальные навыки, подготовиться к взрослой жизни. «Перечень направлений подготовки может

⁸ Кузьминов Я. И., Семенов Д. С., Фрумин И. Д. Указ. соч. С. 52.

⁹ Там же.

быть любой, научной компоненты нет, основная функция – социализирующая, причем вузы выступают не столько в роли “социальных лифтов”, сколько в качестве “социальных сейфов”. По факту же единственным спросом, который эти вузы обеспечивают, является спрос населения на дипломы»¹⁰.

Поэтому к вузам фактического общего высшего образования мы отнесли те, средний балл ЕГЭ при приеме в которые составлял менее 6 баллов. Вузы фактического общего образования имеют небольшую долю макрорегионального рынка услуг высшего образования (среднее значение – 0,85 %), не пользуются значительной популярностью, не имеют высокой степени востребованности по сравнению с другими вузами УрФО. В данную группу попало 38 (48 %) из 78 выделенных нами вузов и крупных филиалов местных и иногородних вузов (прил., табл. 7).

В результате мы фиксируем практически равное количество секторных вузов и вузов общего образования и чуть меньше – инфраструктурных. Это распределение отражает состояние рынка высшего образования в макрорегионе, когда вузы являются в основном средством для получения диплома. Только небольшая часть из них, действительно, обеспечивает потребности рынка труда в профильных специалистах.

Практически половина (48 %) вузов Уральского федерального округа является той самой «кузницей» дипломов, о которой говорилось выше. Только половина вузов, работающих в УрФО, дает действительно профильное высшее образование (хотя этот вопрос является пока для нас открытым и подлежит анализу в дальнейшем, так как и в секторных, и в инфраструктурных вузах существенную долю в настоящее время занимают направления подготовки общеобразовательного плана), другая же половина вузов – вузы общего образования, выполняющие функции социализации и выдачи «корочки». Безусловно, это сказывается на социально-экономической ситуации макрорегиона не самым лучшим образом, ведь выпускники вузов фактического общего образования редко работают по специальности, сталкиваются с разного рода сложностями при трудоустройстве, в конце концов, не являясь профильными специалистами, мастерами своего дела. Здесь мы можем говорить о явной дисфункции высшего образования, когда вместо приобретения конкретных, нужных им в будущем профессиональных знаний, умений и навыков, молодые люди проходят лишь один из этапов общей социализации личности.

¹⁰ Кузьминов Я. И., Семенов Д. С., Фрумин И. Д. Указ. соч. С. 52.

Небезынтересна еще одна типология вузов, представленная Е. А. Князевым и Н. В. Дрантусовой¹¹. Авторы выделяют траектории дифференциации вузов на основе их исследовательского потенциала, а также рынков, на которых они работают. Мы назовем эту типологию *инфраструктурной*.

При делении вузов учитываются следующие критерии (авторы сами отмечают, что они в большей степени описательные): ареал деятельности, миссия, образовательные программы, исследовательская деятельность, абитуриенты, научно-педагогический персонал, партнерства, необходимые для развития миссий, оптимальная пространственная модель, перспективная модель управления. На основе этих критериев выделяются следующие группы вузов: университеты-исследователи, системные интеграторы, региональные интеграторы, региональные кадровые конструкторы.

Университеты-исследователи – вузы, главным стейкхолдером которых является государство, субсидирующее университеты-исследователи для удержания лидерства, привлечения инвестиций, а также для решения внутренних проблем (формирование новых рабочих мест, увеличение доходов бюджета и т. п.).

Системные интеграторы – это отраслевые вузы-лидеры, которые обеспечивают единство страны в различных ее системах и институтах (здравоохранение, транспорт, финансы, энергетика и т. п.). Здесь стейкхолдером становится также крупный бизнес, заинтересованный в развитии таких образовательных организаций.

Региональные интеграторы – вузы, предлагающие портфель услуг, востребованных на региональном уровне, способные решать внутрирегиональные задачи. Здесь предполагается вовлеченность вуза в научные исследования, но преимущественно прикладные.

Региональные кадровые конструкторы характеризуются отсутствием научной деятельности. Такие вузы – ««кузница» бакалавров, приспособление к текущему состоянию рынка. В то же время у таких вузов наличествуют более тесные связи с локальными объектами, которые заинтересованы в стабильности местного рынка труда»¹².

Применяя данную типологию к УрФО, можно предложить следующие суждения.

Университетов-исследователей в Уральском федеральном округе нет. В нашем макрорегионе есть безусловные лидеры по

¹¹ Князев Е. А., Дрантусова Н. В. Институциональная динамика в российском высшем образовании: механизмы и траектории // Университетское управление: практика и анализ. – 2013. – № 6 (88). – С. 6–17.

¹² Там же. С. 13–15.

численности студентов, направлений подготовки, но они работают на местный рынок. Эти вузы, несмотря на растущую долю иностранных студентов, не являются вузами национального уровня. Они имеют «хороший», но не очень высокий средний балл ЕГЭ (от 60 до 65), обладают высоким баллом эффективности по результатам мониторинга Министерства образования и науки РФ. Поскольку образовательные организации, о которых идет речь, занимают долю рынка высшего образования в УрФО от 5 до 10 %, то скорее мы отнесли бы их к *региональным интеграторам*.

Вузы, которые могут попасть в группу *системных интеграторов* (медицинские, горные, путей сообщения и т. п.), в рамках УрФО целесообразно рассматривать в группе региональных кадровых конструкторов как вузы, обладающие сильными локальными, но не национальными связями.

Соответственно к этой же группе *региональных кадровых конструкторов* относятся все остальные вузы макрорегиона, как работающие на внутренний рынок бакалавров. Таким образом, можно сделать вывод, что данная типология не подходит для характеристики образовательного пространства УрФО, поскольку практически не дифференцирует вузы. Получается, что их большинство относится к категории региональных кадровых конструкторов и только четыре самых крупных вуза – к типу региональных интеграторов. К категориям университетов-исследователей и системных интеграторов мы не можем отнести ни один из вузов УрФО.

Подобное инфраструктурному распределение вузов по группам внутри Уральского федерального округа мы можем получить, применив типологию А. Б. Соболева, которая отражает взгляд государства на типологию вузов. В докладах А. Б. Соболева о перспективах развития высшего образования в России выделяются следующие типы вузов:

«1. *Глобальные университеты* (международный уровень) – 5–15 ведущих исследовательских университетов с компактными кампусами, обеспечивающих международные стандарты для студентов и профессорско-преподавательского состава.

2. *Отраслевые вузы-лидеры* (национальный уровень) – вузы с сильным исследовательским ядром, сосредоточенные в компактных кампусах.

3. *Вузы, обеспечивающие локальный рынок* (региональный и муниципальный уровень): 1) инфраструктурные вузы, обеспечивающие развитие экономики регионов; 2) вузы общего высшего образования, удовлетворяющие потребность граждан в общем (гу-

манитарном) высшем образовании со значительной долей обучающихся на платной основе»¹³.

В рамках этой типологии получается, что все региональные вузы отделяются от вузов национального уровня, которые сосредоточены в Москве и Санкт-Петербурге. Такое деление вузов еще раз доказывает тезис о том, что внимание государства сейчас сосредоточено на небольшом их количестве, которые имеют необходимый для государства инновационный, ресурсный, кадровый потенциал. В то же время все остальные региональные вузы оказываются в ситуации, когда вся их деятельность направлена на «выживание» в условиях высокой конкуренции, низкого государственного финансирования и малого контингента студентов.

Еще один коллектив ученых, анализировавших различные подходы к типологии российских вузов, предложил ее вариант на основе нового и интересного критерия¹⁴. Авторы пришли к заключению, что наиболее весомыми критериями для построения типологии в современном российском высшем образовании являются следующие:

- география (радиус) влияния: рассчитывается расстояние между местоположением университета и местом прибытия абитуриента, расстояние между местоположением университета и местом работы выпускника;

- профильность: специализированный вуз / универсальный по образовательным программам, исследованиям и разработкам вуз. Вариант критерия: более 50 % выпускников представляют до двух укрупненных групп специальностей;

- роль в производстве академической продукции. Критерий разграничения: прием на первый год магистратуры и аспирантуры (докторантуры) превышает прием на первый курс бакалавриата и специалитета.

На основе выделенных критериев вузы дифференцируются авторами по следующим группам:

- 1) локальный, специализированный, вуз-передатчик; фактически это профессиональная школа, техникум для нужд локального рынка;

- 2) локальный, специализированный, вуз-генератор; отраслевой вуз локального рынка; исчезающий вид в условиях глобализации;

¹³ Соболев А. Б. Основные векторы развития системы высшего образования РФ. Доклад-презентация. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.myshared.ru/slide/717162/> (дата обращения: 11.09.16).

¹⁴ Вашурина Е. В., Евдокимова Я. Ш., Овчинников М. Н. О некоторых подходах к разработке типологий российских вузов // Университетское управление: практика и анализ. – 2014. – № 4–5. – С. 21–28.

3) локальный, универсальный, вуз-передатчик; вуз, выполняющий социальную функцию в регионе; техникум широкого профиля;

4) локальный, универсальный, вуз-генератор; провинциальный университет;

5) глобальный, специализированный, вуз-передатчик; могут быть уникальные программы профессиональной дополнительной подготовки;

6) глобальный, специализированный, вуз-генератор; исследовательский университет отраслевого характера;

7) глобальный, универсальный, вуз-передатчик; пожалуй, такого типа вуза не существует в природе;

8) глобальный, универсальный, вуз-генератор; исследовательский университет мирового уровня¹⁵.

Такой подход мы можем назвать *структурно-территориальным*. Обобщая, укрупняя, авторы данной типологии делают практически те же выводы, что и при структурно-функциональном подходе:

- к *исследовательским университетам* относятся вузы с широким профилем подготовки, с преимущественно фундаментальными исследованиями и разработками, уникальными установками и глобальной общекультурной миссией, с ориентацией на созидание;

- среди *отраслевых (секторных)* вузов мы можем назвать образовательные организации с явно выраженной специализацией, глобальностью, с ориентацией на созидание, уникальностью;

- в группу *вузов общего профиля* попадают действующие на ограниченной территории вузы широкого профиля, нацеленные на типовые операции, применение знаний, региональную миссию;

- возможен также тип *локализованного отраслевого и территориального специализированного вуза*, но такой тип в перспективе глобализации и мобильности представляется исчезающим видом¹⁶.

Мы видим единство в логике различных авторских коллективов при разработке типологий, основывающихся, в первую очередь, на целевой группе, запросам которой отвечает вуз. Для университетов-исследователей (исследовательских вузов) стейкхолдером выступает государство, для системных интеграторов (инфраструктурных вузов) – государство и крупный бизнес, для региональных интеграторов (секторных вузов) – локальная администрация и локальный бизнес, для региональных кадровых конструкторов (вузов общего высшего образования) заказчиком услуг является простой обыватель, который отождествляет ценность высшего об-

¹⁵ Вашурина Е. В., Евдокимова Я. Ш., Овчинников М. Н. Указ. соч. С. 22–24.

¹⁶ Там же.

разования с «корочкой», а свою профессиональную деятельность связывает с менеджерскими специальностями низшего, максимум среднего уровня.

Работодателями могут выступать предприятия сферы услуг, которые на практике не так уж и нуждаются в специалистах с высшим образованием, но, учитывая современную массовизацию высшего образования, требуют от кандидатов на вакантные места наличие диплома о высшем образовании. Определение главных стейкхолдеров вуза того или иного типа в макрорегионе является значимой задачей для каждого из них, так как именно они участвуют в создании либо модификации взаимосвязей в рамках новой, нелинейной модели высшего образования.

Таким образом, если первая описанная нами типология (типология научного коллектива И. В. Абанкиной) – структурная, является вертикальной, то остальные четыре – горизонтальные.

Различия между вышеперечисленными горизонтальными типологиями кроются в том, что если в структурно-функциональной типологии (Я. И. Кузьминов и др.) только первая группа вузов (исследовательские) – это вузы национального масштаба, а три остальные группы (инфраструктурные, секторные и общего образования) – вузы, работающие на региональном рынке, то в инфраструктурной типологии, предложенной Е. А. Князовым и Н. В. Дрантусовой, все региональные вузы умещаются только в две группы: региональные интеграторы и региональные кадровые конструкторы. В типологии А. Б. Соболева региональным вузам вообще «отдана» только одна группа. В рамках данной типологии есть глобальные университеты и отраслевые вузы-лидеры, которые призваны работать на национальном уровне и развивать науку для государственных нужд, и есть все остальные вузы страны, обеспечивающие локальный рынок, куда относятся и инфраструктурные вузы, и вузы гуманитарного и социально-экономического профилей.

Получается, что, несмотря на существенную разницу в задачах, структуре данных образовательных организаций, в глазах государства они стоят на одной ступени. Эта ситуация сказывается на макрорегиональной системе высшего образования не самым позитивным образом. Ведь здесь стираются грани между вузами, вузы теряют свою профильность, уникальность, отраслевую направленность, стараясь ответить на запросы рынка. А макрорегиональный рынок высшего образования «варится в собственном соку». Не имея госзаказа, образовательные организации вынуждены идти на поводу у потребителя, для которого в настоящих рыночных условиях гораздо важнее цена и степень сложности обучения, чем его качество и содержание.

Еще одним вариантом дифференциации вузов являются рейтинги как национального, так и международного масштаба. Среди наиболее значимых – рейтинг агентства «Эксперт-РА»¹⁷, в котором вузы дифференцированы на основе таких показателей, как рейтинговый функционал, условия для получения качественного образования, уровень востребованности выпускников работодателями, уровень научно-исследовательской деятельности. В сформированный этим агентством рейтинг ТОП-100 попали следующие вузы УрФО (табл. 2.3):

Таблица 2.3

Вузы УрФО в рейтинге агентства «Эксперт-РА», 2016 г.

Вуз	Регион	Место в рейтинге
ФГАОУ ВО "Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина"	Свердловская область	10
ФГАОУ ВО "Тюменский нефтегазовый университет" (ныне индустриальный)	Тюменская область	68
НИУ "Южно-Уральский государственный университет"	Челябинская область	57
ФГБОУ ВО "Уральский государственный медицинский университет"	Свердловская область	62
ФГБОУ ВО "Уральский государственный горный университет"	Свердловская область	71
ФГБОУ ВО "Уральский государственный университет путей сообщения"	Свердловская область	88
ФГБОУ ВО "Уральский государственный юридический университет"	Свердловская область	89
ФГБОУ ВО "Тюменский государственный медицинский университет"	Тюменская область	95
ФГБОУ ВО "Тюменский государственный университет"	Тюменская область	96

С 2012 г. Министерством образования и науки РФ проводится регулярный мониторинг¹⁸, в рамках которого каждому из вузов присваивается балл от 1 до 7. При выставлении баллов учитываются следующие критерии:

¹⁷ Рейтинг «100 лучших вузов России» [Электронный ресурс. – URL: http://www.raexpert.ru/rankings/vuz/vuz_2016/ (дата обращения: 12.09.2016).

¹⁸ Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/?m=vpo> (дата обращения: 01.09.2016).

1. Образовательная деятельность – данный критерий определяется по средним баллам за единый государственный экзамен у абитуриентов, прошедших по конкурсу (отдельно рассматриваются результаты экзаменов по различным категориям учащихся).

2. Научные исследования – количество выполненных научных исследований в пересчете на одного научно-педагогического работника (НПР).

3. Показатель международной деятельности – доля иностранных студентов среди общего числа обучающихся.

4. Финансовая деятельность образовательной организации – общая сумма доходов организации, пересчитанная на одного НПР.

5. Уровень инфраструктуры – площади всех вузовских помещений (учебных и научных), пересчитанные на одного обучающегося.

6. Трудоустройство выпускников – с 2015 г. оценивалось по удельному весу количества выпускников вуза, от которых не зарегистрировано обращений в службы занятости. Начиная с 2015 г., данный критерий определяется по сведениям из Пенсионного фонда, который сообщает о перечислениях от работодателей.

7. Дополнительные показатели о составе преподавателей – процентное соотношение докторов и кандидатов различных наук к общему количеству НПР, число преподавателей, удостоенных государственных премий.

8. Зарплата преподавателей (этот показатель был добавлен в 2015 г.).

Согласно этому рейтингу, вузы и крупные филиалы вузов, действующие на территории УрФО, распределяются следующим образом (информация была получена по 65 из 78 анализируемых нами вузов и крупных филиалов): балл «7» имеет 6 вузов (9 %). Среди них: НИУ «Южно-Уральский государственный университет; ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет», ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет», ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», ФГБОУ ВО «Уральский государственный горный университет», ФГБОУ ВО «Тюменский государственный медицинский университет». Балл «6» имеют 18 вузов (28 %), балл «5» – 18 вузов (28 %), балл «4» – 14 вузов (22 %), балл «3» – 4 вуза (6 %), балл «2» – 3 вуза (5 %), балл «1» – 2 вуза (2 %). Баллом, на основе которого вуз признается эффективным, является 4 и выше.

Все современные типологии российских вузов, несмотря на различия в использованных критериях, приходят к сходным макрогруппам, к которым можно отнести и уральские вузы. Безусловно, в тех условиях, когда высшее образование становится услугой, а большинство вузов не имеют практически никакой поддержки

со стороны государства (поскольку не являются ни глобальными, ни отраслевыми лидерами), они, чтобы выживать, вынуждены ориентироваться на своего конечного потребителя. А современному массовому потребителю нужен диплом, «диплом как корочка».

Обусловлено это, в первую очередь, массовизацией и коммерциализацией высшего образования в постперестроечные годы, упразднением профессионально-технических училищ, падением престижа среднего профессионального образования среди абитуриентов. Мы прекрасно понимаем, что значительной части современных студентов вузов для успешной профессиональной деятельности нет никакой необходимости в дипломе о высшем образовании. Но современный рынок труда требует диплом, поэтому абитуриенты идут в вузы, выбирая «дешевые» специальности, малозатратные как в финансовом, так и в интеллектуальном отношении.

Проведя анализ существующих типологий вузов, предприняв попытку применить эти типологии к УрФО, мы приходим к выводу, что их сложно использовать при характеристике макрорегионального образовательного пространства. Здесь сказывается отсутствие исследовательских вузов в макрорегионе в том качестве, о котором говорят авторы типологий, хотя мы признаем, что в Уральском федеральном округе есть вузы, которые, безусловно, обладают элементами исследовательских вузов и в которых ведется серьезная научная работа, проводятся интересные исследования и т. д. Нами зафиксировано большое количество вузов общего образования в УрФО. Вместе с тем и средний балл ЕГЭ оставляет желать лучшего.

Поэтому для характеристики образовательного пространства УрФО предлагается выделить критерии, которые будут дифференцировать вузы по уровню их влияния в макрорегионе, отражать, как вуз учитывает потребности макрорегиона, каково взаимодействие между вузами и стейкхолдерами.

Формируя критерии для типологии вузов УрФО, нет необходимости выделять отдельно качественные и количественные критерии, так как любая количественная характеристика вуза определяет и его качественный потенциал. Так, численность студентов говорит о доле рынка, которую занимает вуз в макрорегионе, о его авторитете, востребованности, бренде; количество и география филиалов — о широте направлений деятельности вуза и их востребованности в том или ином регионе или городе в зависимости от его отраслевой направленности. Количество статей, входящих в перечень рецензируемых научных изданий и индексируемых в международных базах (WoS, Scopus), публикуемых профессорско-преподавательским составом, свидетельствует о возможностях преподавателей, их научном потенциале, наличии условий для обмена опытом с

коллегами на конференциях, опыте выступлений, в том числе и на иностранных языках. Количество грантов, защит, полученных патентов, имеющихся исследовательских программ в вузе говорит о качественной основе его деятельности, научно-исследовательском и инновационном потенциале.

Комбинация этих критериев позволит составить картину образовательного пространства УрФО, выделить вузы по уровню значимости их для макрорегиона. Набор критериев может дополниться или, наоборот, сократиться. Группы, на которые будут дифференцированы вузы по этим критериям, пока плохо просматриваются. Но понятно, что результатом типологизации вузов должно стать формирование таких групп, которые дадут возможность оценить степень влияния высшего образования в макрорегионе на экономику, социальную сферу, профессиональную дифференциацию. Ведь вся система высшего образования, в том числе и вузы, в значительной степени являются базой для развития города, региона, макрорегиона. От качества подготовки специалистов зависит профессионализм работников. Актуальный набор направлений подготовки в вузах дает возможность удовлетворения потребности работодателя в кадрах того или иного профильного направления, что, безусловно, способствует позитивному развитию макрорегиона.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Таблица 1

«Нишевые вузы» УрФО

№	ВУЗ	Регион	Численность студентов	Доля рынка вуза, %	Средний балл ЕГЭ
1	ФГБОУ ВО "Государственный аграрный университет Северного Зауралья"	ТО	6 666	1,93	50
2	ФГБОУ ВО "Курганская государственная сельскохозяйственная академия имени Т. С. Мальцева"	О	4 773	1,38	51
3	ФГБОУ ВО "Шадринский государственный педагогический институт"	О	4 577	1,33	57
4	АНО ВО "Уральский финансово-юридический институт"	СО	4 114	1,19	64
5	ФГБОУ ВО "Челябинский государственный институт культуры"	ЧО	4 011	1,16	61
6	ФГБОУ ВО "Нижневартковский государственный университет"	ХМАО	3 812	1,10	53
7	ОУ ВО "Южно-Уральский институт управления и экономики"	ЧО	3 619	1,05	48
8	ФГБОУ ВО "Уральский государственный университет физической культуры"	ЧО	2 892	0,84	53
9	БУ ВО "Сургутский государственный педагогический университет"	ХМАО	2 784	0,81	54
10	АНО ВО "Гуманитарный университет"	СО	1 838	0,53	н/д
11	ЧОУ ВО "Русско-Британский институт управления"	ЧО	1 714	0,50	55
12	ФГБОУ ВО "Тюменский государственный институт культуры"	ТО	1 635	0,47	60
13	НАЧОУ ВО "Уральский институт экономики, управления и права"	СО	1 523	0,44	58
14	ЧОУ ВО "Челябинский институт экономики и права им. М. В. Ладина"	ЧО	1 298	0,38	60
15	МОУ ВО "Южно-Уральский профессиональный институт"	ЧО	1 251	0,36	59
16	НОЧУ ВО "Уральский институт коммерции и права"	СО	762	0,22	н/д
17	АНО ВО "Уральский институт фондового рынка"	СО	748	0,22	57
18	ЧОУ ВО "Институт международных связей"	СО	570	0,17	59

Окончание табл. см. на след. стр.

Окончание таблицы

19	ЧОУ ВО "Уральский институт бизнеса"	СО	507	0,15	46
20	МБОУ ВО "Екатеринбургская академия современного искусства"	СО	366	0,11	61
21	ЧОУ ВО "Сургутский институт мировой экономики и бизнеса "Планета""	ХМАО	201	0,06	н/д
22	ЧОУ ВО "Академический институт прикладной энергетики"	ТО	161	0,05	59
23	НЧОУ ВО "Технический университет УГМ "	СО	86	0,02	н/д
24	ОЧУ ВО "Национальный институт недвижимости инвестиций"	СО	н/д	н/д	н/д

Таблица 2

«Вузы неопределенной позиции» УрФО

№	ВУЗ	Регион	Численность студентов	Доля рынка вуза, %	Средний балл ЕГЭ
1	ФГБОУ ВО "Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова"	ЧО	13 500	3,70	55
2	ФГБОУ ВО "Курганский государственный университет"	О	9 709	2,81	55
3	ФГБОУ ВО "Российский государственный профессионально-педагогический университет"	СО	9 522	2,76	57
4	ФГБОУ ВО "Уральский государственный университет путей сообщения"	СО	8 921	2,58	56
5	ФГБОУ ВО "Уральский государственный горный университет"	СО	8 698	2,52	53
6	ФГБОУ ВО "Южно-Уральский государственный аграрный университет"	ЧО	8 181	2,37	н/д
7	БУ ВО "Сургутский государственный университет"	ХМАО	6 973	2,02	55
8	ФГБОУ ВО "Уральский государственный лесотехнический университет"	СО	5 697	1,65	55
9	ФГБОУ ВО "Уральский государственный аграрный университет"	СО	5 391	1,56	53
10	ФГБОУ ВО "Югорский государственный университет"	ХМАО	4 542	1,32	55

Таблица 3

«Маркет-лидеры» УрФО

№	ВУЗ	Регион	Численность студентов	Доля рынка вуза, %	Средний балл ЕГЭ
1	ФГАОУ ВО "Уральский федеральный университет"	СО	34 326	9,95	66
2	ФГАОУ ВО "Южно-Уральский государственный университет (НИУ)"	ЧО	28 682	8,31	60
3	ФГБОУ ВО "Тюменский индустриальный университет"	ТО	28 339	8,21	н/д
4	ФГБОУ ВО "Тюменский государственный университет"	ТО	18 852	5,46	63
5	ФГБОУ ВО "Челябинский государственный университет"	ЧО	15 168	4,39	61

Таблица 4

«Вузы на хорошем счету» УрФО

№	ВУЗ	Регион	Численность студентов	Доля рынка вуза, %	Средний балл ЕГЭ
1	ФГБОУ ВО "Уральский государственный экономический университет"	СО	15 151	4,39	58
2	ФГБОУ ВО "Уральский государственный педагогический университет"	СО	12 586	3,65	59
3	ФГБОУ ВО "Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет"	ЧО	10 954	3,17	60
4	ФГБОУ ВО "Уральский государственный юридический университет"	СО	8 141	2,36	62
5	ФГБОУ ВО "Южно-Уральский государственный медицинский университет"	ЧО	4 240	1,23	68
6	ФГБОУ ВО "Уральский государственный медицинский университет"	СО	3 976	1,15	72
7	ФГБОУ ВО "Тюменский государственный медицинский университет"	ТО	3 764	1,09	43
8	ФГБОУ ВО "Уральский институт Государственной противопожарной службы МЧС РФ"	СО	3 076	0,88	н/д

Окончание табл. см. на след. стр.

Окончание таблицы

9	ФГБОУ ВО "Уральский государственный архитектурно-художественный университет"	СО	2 190	0,63	69
10	БУ ВО "Ханты-Мансийская государственная медицинская академия"	ХМАО	578	0,17	66
11	ФГБОУ ВО "Екатеринбургский государственный театральный институт"	СО	557	0,16	63
12	ФГБОУ ВО "Уральская государственная консерватория имени М. П. Мусоргского"	СО	525	0,15	64
13	ГБОУ ВО "Магнитогорская государственная консерватория им. М. И. Глинки"	ЧО	238	0,06	67
14	ГБОУ ВО "Южно-Уральский государственный институт искусств им. П. И. Чайковского"	ЧО	211	0,06	65

Таблица 5

Инфраструктурные вузы УрФО

№	ВУЗ	Регион	Численность студентов	Доля рынка вуза, %	Средний балл ЕГЭ
1	ФГАОУ ВО "Уральский федеральный университет"	СО	34 326	9,95	66
2	ФГАОУ ВО "Южно-Уральский государственный университет (НИУ)"	ЧО	28 682	8,31	60
3	ФГБОУ ВО "Тюменский индустриальный университет"	ТО	28 339	8,21	н/д
4	ФГБОУ ВО "Тюменский государственный университет"	ТО	18 852	5,46	63
5	ФГБОУ ВО "Челябинский государственный университет"	ЧО	15 168	4,39	61
6	ФГБОУ ВО "Уральский государственный экономический университет"	СО	15 151	4,39	58
7	ФГБОУ ВО "Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова"	ЧО	13 500	3,70	55
8	ФГБОУ ВО "Уральский государственный педагогический университет"	СО	12 586	3,65	59
9	ФГБОУ ВО "Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет"	ЧО	10 954	3,17	60

Таблица 6

Секторные вузы УрФО

№	ВУЗ	Регион	Численность студентов	Доля рынка вуза, %	Средний балл ЕГЭ
1	ФГБОУ ВО "Уральский государственный университет путей сообщения"	СО	8 921	2,58	56
2	ФГБОУ ВО "Уральский государственный юридический университет"	СО	8 141	2,36	62
3	ФГБОУ ВО "Южно-Уральский государственный медицинский университет"	ЧО	4 240	1,23	68
4	ФГБОУ ВО "Челябинский государственный институт культуры"	ЧО	4 011	1,16	61
5	ФГБОУ ВО "Уральский государственный медицинский университет"	СО	3 976	1,15	72
6	ФГБОУ ВО "Тюменский государственный медицинский университет"	ТО	3 764	1,09	66
7	ФГБОУ ВО "Уральский институт Государственной противопожарной службы МЧС РФ"	СО	3 076	0,89	н/д
8	ФГБОУ ВО "Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации" - филиал в г. Челябинске	ЧО	2 427	0,70	60
9	ФГБОУ ВО "Уральский государственный архитектурно-художественный университет"	СО	2 190	0,63	69
10	Уральский институт управления - филиал ФГБОУ ВО "Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации"	СО	1 793	0,52	63
11	ФГБОУ ВО "Тюменский государственный институт культуры"	ТО	1 635	0,47	60
12	Уральский технический институт связи и информатики (филиал) ФГБОУ ВО "Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики" в г. Екатеринбурге	СО	1 433	0,42	62

Продолжение табл. см. на след. стр.

Продолжение таблицы

13	ЧОУ ВО "Челябинский институт экономики и права им М. В. Ладошина"	ЧО	1 298	0,38	60
14	ФГБОУ ВО "Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации" - филиал в г. Кургане	О	1 146	0,33	61
15	ФГБОУ ВО "Финансовый университет при Правительстве РФ" - филиал в г. Челябинске	ЧО	1 052	0,30	63
16	ФГБОУ ВО "Российский государственный университет правосудия" - филиал в г. Челябинске	ЧО	700	0,20	62
17	Уральский филиал ФГБОУ ВО "Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова" в г. Екатеринбурге	СО	659	0,19	60
18	Снежинский физико-технический институт - филиал ФГАОУ ВО "НИЯУ "МИФИ"	ЧО	581	0,17	61
19	БУ ВО "Ханты-Мансийская государственная медицинская академия"	ХМАО	578	0,16	66
20	ФГБОУ ВО "Екатеринбургский государственный театральный институт"	СО	557	0,16	63
21	Новоуральский технологический институт - филиал ФГАОУ ВО "НИЯУ "МИФИ"	СО	552	0,16	63
22	ФГБОУ ВО "Уральская государственная консерватория им. М. П. Мусоргского"	СО	525	0,15	64
23	МБОУ ВО "Екатеринбургская академия современного искусства"	СО	336	0,11	61
24	Филиал ФГБОУ ВО "Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации" в г. Тюмени	ТО	336	0,10	63
25	Трехгорный технологический институт - филиал ФГАОУ ВО "НИЯУ "МИФИ"	ЧО	275	0,08	69
26	ГБОУ ВО ЧО "Магнитогорская государственная консерватория им. М. И. Глинки"	ЧО	238	0,06	67
27	ГБОУ ВО "Южно-Уральский государственный институт искусств им. П. И. Чайковского"	ЧО	211	0,06	62

Окончание табл. см. на след. стр.

Окончание таблицы

28	ЧОУ ВО "Академический институт прикладной энергетики"	ТО	161	0,05	н/д
29	ВОУ ВО "Тюменское высшее военно-инженерное командное училище им. маршала инженерных войск А. И. Прошлякова"	ТО	н/д	0,00	н/д
30	Уральский юридический институт МВД России - ФГ ОУ ВО "Уральский юридический институт МВД РФ"	СО	н/д	0,00	н/д
31	ФГ ОУ ВО "Курганский пограничный институт ФСБ России"	О	н/д	0,00	н/д

Таблица 7

Вузы фактического общего образования УрФО

№	ВУЗ	Регион	Численность студентов	Доля рынка вуза, %	Средний балл ЕГЭ
1	ФГБОУ ВО "Курганский государственный университет"	КО	9 709	2,81	55
2	ФГБОУ ВО "Российский государственный профессионально-педагогический университет"	СО	9 522	2,76	57
3	ФГБОУ ВО "Уральский государственный горный университет"	СО	8 698	2,52	53
4	ФГБОУ ВО "Южно-уральский государственный аграрный университет"	ЧО	8 181	2,37	н/д
5	БУ ВО "Сургутский государственный университет"	ХМАО	6 973	2,02	55
6	ФГБОУ ВО "Государственный аграрный университет Северного Зауралья"	ТО	6 666	1,93	50
7	ФГБОУ ВО "Уральский государственный лесотехнический университет"	СО	5 697	1,65	55
8	ФГБОУ ВО "Уральский государственный аграрный университет"	СО	5 391	1,56	53
9	ФГБОУ ВО "Курганская государственная сельскохозяйственная академия им. Т. С. Мальцева"	О	4 773	1,38	51
10	ФГБОУ ВО "Шадринский государственный педагогический институт"	О	4 577	1,33	57

Продолжение табл. см. на след. стр.

Продолжение таблицы

11	ФГБОУ ВО "Югорский государственный университет"	ХМАО	4 542	1,32	55
12	АНО ВО "Уральский финансово-юридический институт"	СО	4 114	1,19	64
13	ФГБОУ ВО "Нижевартовский государственный университет"	ХМАО	3 812	1,10	53
14	ОУ ВО "Южно-Уральский институт управления и экономики"	ЧО	3 619	1,05	48
15	ФГБОУ ВО "Уральский государственный университет физической культуры"	ЧО	2 892	0,84	53
16	БУ ВО "Сургутский государственный педагогический университет"	ХМАО	2 784	0,81	54
17	Уральский социально-экономический институт - филиал ОУП ВО "Академия труда и социальных отношений" в г. Челябинске	ЧО	2 390	0,69	51
18	АНО ВО "Гуманитарный университет"	СО	1 838	0,53	н/д
19	ЧОУ ВО "Русско-Британский институт управления"	ЧО	1 714	0,50	55
20	НАЧОУ ВО "Уральский институт экономики, управления и права"	СО	1 523	0,44	58
21	МОУ ВО "Южно-Уральский профессиональный институт"	ЧО	1 251	0,36	59
22	ФГБОУ ВО "Удмуртский государственный университет" - филиал в г. Нижняя Тура	СО	980	0,28	н/д
23	ФГБОУ ВО "Уральский государственный университет путей сообщения" - филиал в г. Челябинске	ЧО	926	0,27	53
24	ФГБОУ ВО "Уральский государственный университет физической культуры" - филиал в г. Екатеринбурге	СО	770	0,22	56
25	НОЧУ ВО "Уральский институт коммерции и права"	СО	762	0,22	н/д
26	АНО ВО "Уральский институт фондового рынка"	СО	748	0,22	57
27	ЧОУ ВО "Институт международных связей"	СО	570	0,16	59
28	ОАНО ВО "Московский психолого-социальный университет" - филиал в г. Магнитогорске	ЧО	528	0,15	н/д

Окончание табл. см. на след. стр.

Окончание таблицы

29	Филиал ФГБОУ ВО "Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации" в г. Магнитогорске	ЧО	525	0,15	51
30	ЧОУ ВО "Уральский институт бизнеса"	СО	507	0,15	55
31	Технологический институт - филиал ФГАОУ ВО "НИЯУ "МИФИ" в г. Лесном	СО	490	0,14	н/д
32	Озерский технологический институт - филиал ФГАОУ ВО "НИЯУ "МИФИ"	ЧО	441	0,13	59
33	ФГБОУ ВО "Удмуртский государственный университет" - филиал в г. Губкинском	ЯНАО	274	0,08	49
34	ЧОУ ВО "Сургутский институт мировой экономики и бизнеса "Планета""	ХМАО	201	0,06	н/д
35	ФГБОУ ВО "Уральский государственный университет путей сообщения" - филиал в г. Тюмени	ТО	197	0,06	53
36	ФГБОУ ВО "Уральский государственный университет путей сообщения" - филиал в г. Кургане	О	172	0,05	52
37	НЧОУ ВО "Технический университет УГМ "	СО	86	0,02	н/д
38	ОЧУ ВО "Национальный институт недвижимости инвестиций"	СО	н/д	н/д	н/д

ГЛАВА 3

Эмпирическая методология и методика исследования нелинейного развития высшего образования

§ 3.1. Методологические подходы к исследованию нелинейного развития высшего образования

Для обоснования эмпирической методологии исследования нелинейного развития высшего образования целесообразна интеграция комплекса общеметодологических и междисциплинарных подходов с теоретико-методологическим потенциалом теоретической социологии, социологии образования, экономической социологии, теории управления, региональной экономики и др. В качестве общеметодологических выступают институциональный, системный, сетевой и общностный подходы. Институциональный подход в разработке этой проблемы представляется нам ведущим, при этом наиболее эффективным является его сочетание с системным, сетевым и общностным подходами, реализованное по принципу дополнительности.

Институциональный подход в исследовательском проекте позволяет развернуть теоретический анализ высшего образования в сторону его рассмотрения как элемента системы общественных отношений, взаимодействующего с другими ее элементами; обратить внимание на выявление его связей с другими подсистемами образования, а также с государством, производством, наукой, культурой и иными социальными институтами, системами и подсистемами, их функциональными взаимодействиями. Институциональный подход к высшему образованию нацеливает на изучение его как определенной устойчивой и динамичной формы организации общественной жизни в сфере обучения и профессиональной подготовки.

Для социологического анализа нелинейных аспектов высшего образования институциональный подход раскрывает определенные перспективы. В соответствии с ним под высшим образованием будем понимать устойчивую форму организации общественной жизни и совместной деятельности, взаимодействия людей, их общностей (прежде всего, студенчества и научно-педагогического сообщества). Она включает в себя совокупность лиц и учреждений, наделенных властью и материальными средствами (на основе действующих определенных норм и принципов) для реализации социальных функций и ролей, управления и социального контроля, в процессе которых осуществляются высшее образование студентов, овладение ими специальностью и квалификацией, воспитание, раз-

вите и социализация их личности, а также научная, научно-педагогическая и общественная деятельность преподавателей.

В приведенном определении высшего образования нашли отражение следующие структурные элементы любого социального института: а) наличие особой формы организации жизнедеятельности людей; б) специальные учреждения для такой организации с соответствующей группой лиц, уполномоченных выполнять необходимые социальные функции и роли по управлению и контролю за деятельностью; в) нормы и принципы отношений между этими официальными лицами и членами общества, включенными в орбиту действия данного социального института, а также санкции за невыполнение этих норм и принципов; г) необходимые материальные средства (общественные здания, оборудование, финансы и др.); д) особые функции и направления деятельности.

В связи с этим рассмотрение нелинейности высшего образования как институционального феномена предполагает необходимость:

- выделения спектра его социальных функций макро-, мезо-, микроуровня, реализация которых приводит к нелинейным эффектам;

- анализа совокупности формальных и неформальных норм, обеспечивающих его как линейное, так и нелинейное функционирование и развитие;

- рассмотрения комплекса организаций, обеспечивающих оптимальное воспроизводство норм, ценностей, образцов поведения, их закрепление в институциональной среде. При этом надо понимать, что характер ценностно-нормативного регулирования может обеспечивать и обслуживать как линейные, так и нелинейные процессы в высшем образовании. Данные регуляторы обуславливают также и специфику организационных структур и управленческих стандартов, обеспечивающих институциональное взаимодействие в сфере высшей школы;

- анализа уровня интериоризации этих норм и ценностей в сознании социальных общностей студентов, преподавателей, административных работников, включенных в институциональное взаимодействие;

- оценки различных форм социального контроля за функционированием высшей школы, влияния институциональной среды на поведенческие стандарты и стереотипы, реализуемые в практиках социального взаимодействия.

Остановимся подробнее на функциях социального института высшего образования. Его, как и любой другой социальный институт, следует рассматривать в качестве полифункционального. Полифункциональность – это одна из характеристик, свидетельству-

ющая об особой сложности и дифференцированности социального объекта, имеющего значительный потенциал нелинейного развития. Это позволяет ему быть всегда востребованным на уровне как общества, так и отдельных социальных общностей и личностей. Полифункциональность амбивалентна. С одной стороны, она характеризует институциональную систему как оплот стабильности иерархически развитых линейных связей, с другой – способствует повышению гибкости института высшего образования, его эффективному нелинейному встраиванию в социальные структуры. Это означает, что в случае ослабления одних функций возникает возможность актуализировать действие других, формируя нелинейные тренды институционального функционирования и развития.

Разграничим функции института высшего образования на две большие группы – внешние и внутренние, или внешнеинституциональные и внутриинституциональные.

Первая группа функций «выводит» высшее образование на общество в целом, его многочисленные социальные институты, явления и процессы экономического, социального и культурного характера. Здесь и поддержание стабильности и равновесия в социальном организме, и развитие производства, и совершенствование профессиональной структуры общества, и изменения в социальной структуре, социальной стратификации и мобильности, и социокультурные процессы и. т. д.

Вторая группа функций института высшего образования может быть определена как внутриинституциональная, она касается процессов и явлений внутри самой высшей школы и связана с организационными, управленческими и содержательными характеристиками образовательной деятельности основных социальных общностей (студенчества, научно-педагогического сообщества, административных и управленческих работников), качеством, эффективностью, социализацией личности, ее воспитанием, духовным и физическим совершенствованием и развитием человека и т. д.

Постиндустриальная и информационная эпохи требуют от института высшего образования высокой скорости изменений, обеспечивающих социальный заказ на инновационное развитие. В силу этого линейные процессы в образовательной сфере должны трансформироваться в нелинейные, соответствуя тому уровню сложности, который предлагает социум. При этом не должны нивелироваться, традиционные для института вообще и института высшей школы в частности, ориентации на здоровый консерватизм в развитии. В силу этого трансформация института высшего образования в нелинейные формы предполагает определенный вызов самому феномену социального института и традиционным способам его понимания.

Институциональная нелинейность в данном случае предполагает широкое разнообразие и гибкость функций, вариативность организационного развития и соответствующие им нормы и ценности, которые дают простор для реализации нелинейных процессов.

Поэтому, с нашей точки зрения, нелинейный потенциал института высшего образования в контексте институционального видения – это комплекс элементов института, включающий в себя, прежде всего, три подсистемы 1) ценностно-нормативный блок; 2) организационные условия; 3) функциональные характеристики.

Охарактеризуем функции социального высшего института образования с внешнеинституциональной точки зрения. Сразу оговоримся, что на нелинейные вызовы современности он реагирует (или, по крайней мере, должен реагировать), прежде всего обеспечивая в обществе определенный социальный порядок, и не только в сфере высшей школы, но и далеко за ее пределами, поскольку связан многообразными отношениями с другими социальными институтами (например, с государством, производством, наукой, культурой, семьей) и оказывает на них сильное влияние. Институт высшего образования взаимодействует с целым рядом социальных институтов как прямо и непосредственно (иллюстрацией тому являются названные выше институты), так и косвенно, через опосредствованные звенья (к примеру, с институтами культуры, науки, бизнеса, общественных движений и политических партий, спорта и др.).

Функция обеспечения социального порядка имеет достаточно общий, не конкретизированный по отношению к отдельным сферам общественной жизни характер. При этом мы понимаем, что эффективность межинституционального взаимодействия определяется всеми его участниками и задается условиями институциональной среды. Ее характер в условиях нелинейного развития социума представляется важной составляющей анализа тенденций развития высшего образования. Институциональная среда высшего образования определяется такими ее параметрами, как иерархичность и плотность, что является условием развития нелинейного потенциала института высшей школы.

Будучи представленной разноуровневой системой нормативных регуляторов – от законодательства федерального макроуровня до правовых документов микроуровня, формирующих социальную политику и обеспечивающих управленческую деятельность образовательных организаций, – институциональная среда создает как возможности, так и барьеры для нелинейных трендов в сфере высшего образования.

Комплексность, полнота, плотность институциональной среды как системы – это характеристики степени ее сформированности.

Можно констатировать, что высокоорганизованная институциональная среда позволяет полноценно и эффективно развиваться высшему образованию, если создает возможности для социальных общностей и личностей выстраивать индивидуальные траектории развития, обеспечивает образовательным организациям сферу свободы для саморазвития и взаимодействия с другими институциями, оптимизирует баланс между горизонтальными и вертикальными связями высшего образования с властными структурами, работодателями, субъектами науки и культуры и др. Другими словами, эффективно сформированная институциональная среда является условием и фактором нелинейного развития высшего образования.

Анализ комплексности, полноты и плотности институциональной среды как показателей эффективности межинституциональных взаимодействий позволяет зафиксировать как объективные, так и субъективные параметры оценки эффективности линейных и нелинейных процессов¹.

Продолжая анализ функциональных особенностей института высшего образования, необходимо отметить, что конкретизацией функции воспроизводства социального порядка является спектр экономических, социальных, культурных функций. К экономическим отнесем, в первую очередь, формирование институтом высшего образования социально-профессиональной структуры общества и работников, владеющих необходимыми знаниями, умениями, навыками. Институт высшего образования воздействует на экономику, прежде всего, через соответствующую подготовку участников производственного процесса – как профессиональную, так и социальную. Вопрос заключается в том, какое по характеру и содержанию высшее образование следует давать сегодня с точки зрения его востребованности на производстве и в обществе, а также насколько эффективно удастся выстроить взаимодействие профессионального образования и рынка труда. В условиях социальной нестабильности значение этих связей многократно возрастает и для своего поддержания требует нестандартных, нелинейных решений.

Достаточно многообразными оказываются социальные функции высшего образования. Во-первых, это воспроизводство и изменение социальной структуры общества, его стратификационной модели в целом и ее конкретных элементов в особенности. Во-вторых, это социальная мобильность, социальные перемещения, переходы

¹ Василенко Н. В. Институциональная среда организаций: характеристики и уровни регулирования [Электронный ресурс] // Проблемы современной экономики. – 2008. – № 3 (27). – С. 45. – URL: <http://www.mecconomy.ru/art.php?nArtId=2081> (дата обращения: 25.10.2016).

групп, слоев и людей из одних социальных позиций в другие, которые происходят в значительной степени благодаря высшему образованию.

Феномен социального неравенства, воспроизводящийся посредством высшего образования как социального лифта, в постиндустриальную эпоху претерпевает кардинальные изменения. Нелинейные формы высшего образования, обеспечивающие его массовость, открытость, доступность, позволяют увидеть новые возможности демократизации социальной среды, изменив тем самым классические представления о высшей школе как инструменте воспроизводства социального неравенства.

Культурные функции института высшего образования состоят в использовании личностью, социальной общностью его достижений для формирования и развития творческой деятельности, совершенствования культуры. Образование вообще и высшее образование в особенности – это фундамент культуры не только с точки зрения его развития как социального института и особой сферы жизнедеятельности, но и в личностном плане. Ведь получение образования есть не что иное, как процесс пробуждения, формирования и реализации потребностей в создании, потреблении и распространении ценностей культуры. Специально следует подчеркнуть, что культурная функция образования состоит в воспроизводстве и развитии материальной и духовной культуры самых различных слоев и групп населения, но прежде всего – молодежи.

Нелинейные тренды развития современной высшей школы заключаются в более тесном ее смыкании с институтом культуры, когда формальное и неформальное высшее образование посредством институций культуры становится частью профессионального и общеразвивающего образования личности. Успешный поиск новых форм развития культуры, культурных объектов и взаимодействий приводит к тому, что институт культуры приобретает все больше образовательных функций, при этом определенное разочарование обучающихся в возможностях формального образования удовлетворить их потребности, приводит к смещению их интересов в культурную сферу, где эти интересы удовлетворяются часто с использованием неформальных образовательных технологий.

Было бы неправильно рассматривать высшее образование только как инструмент для удовлетворения экономических, социальных, культурных и иных потребностей общественного характера. Не меньшее значение этот институт имеет для самых различных социальных общностей, конкретных людей, удовлетворения их образовательных интересов и потребностей за пределами целей и задач, связанных с развитием экономики, политики, социальной сферы, культуры.

Высшее образование – это еще и самоценность, самоцель. Сейчас понимание этого обстоятельства приобретает для общества особое значение. Именно в такой роли это образование и его разновидность – самообразование часто выступают источником научного и культурного прогресса. В деятельности института высшего образования данная его сторона учитывается все чаще, с появлением широкого спектра нелинейных условий для саморазвития личности, например в виде различных форм открытого образования. В целом личностная ориентация на саморазвитие – это базовая ценность высшего образования, а его нелинейные формы в большей степени позволяют реализовать ее на практике.

Названная функциональная характеристика высшего образования как социального института имеет значение для любых образовательных структур. Их всех сближает функция формирования личностного «ядра» общества. В связи с этим следует специально отметить, что высшее образование способствует активному осуществлению процесса социализации личности, без чего она не сумеет успешно выполнять весь комплекс социальных ролей. Здесь мы переходим к рассмотрению внутриинституциональных функций образования.

Институт высшего образования способствует усилению социальных связей и внутригрупповой сплоченности среди студентов и педагогических работников. Он поощряет желательное, с точки зрения общества, поведение социальных групп в сфере обучения, воспитания, социализации, профессиональной подготовки, взаимодействие этих групп в рамках демократических новаций, педагогики сотрудничества, гуманизации образовательного процесса и др. В границах внутриинституциональной деятельности вузов осуществляется контроль за отклоняющимся от установленных норм и принципов поведением. В этом смысле важнейшая функция института высшего образования – упорядочить и свести деятельность социальных общностей в его рамках к предсказуемым образцам социальных ролей, способствовать соблюдению социального порядка и поддержанию благоприятного морального климата в обществе.

Нам представляется, что в современных условиях в ответ на нелинейные вызовы социальной среды задачи института высшего образования трансформируются. Речь теперь идет о создании институциональных условий для формирования нелинейных стратегий развития социальных общностей – основных субъектов образовательной деятельности в вузах.

Важным методологическим принципом для исследования этого аспекта институциональной деятельности является неoinституционализм, модель рационального выбора, реализующая принцип «методологического индивидуализма», согласно которому ре-

ально действующими акторами социального процесса признаются не группы или организации, а индивиды. Поскольку никакие коллективные общности не отличаются самостоятельным существованием, отдельным от составляющих их членов, то все они подлежат объяснению с точки зрения целенаправленного поведения индивидуальных агентов².

Данный подход становится особенно актуальным в условиях углубления процесса индивидуализации высшего образования – одной из сущностных характеристик его нелинейности, создания образовательной среды, ориентированной на обеспечение индивидуально-личностной траектории как обучающегося, так и обучающего.

Методологические посылки нового институционализма, берущего из экономической теории основополагающие положения об индивидуальном выборе, которых не хватало социологической мысли, а из социологии – представления о структуре ограничений индивидуального выбора, которым не находилось места в традиционных экономических рассуждениях³, при рассмотрении нелинейных аспектов высшего образования позволяют проанализировать факторы, обуславливающие образовательные стратегии развития личности, трансформирующиеся в стратегии ее профессионального роста.

Важным аспектом нового институционализма является более реалистическое описание процесса принятия решений с помощью представлений об ограниченной рациональности. Предпосылка ограниченной рациональности означает, что человек не обладает абсолютной рациональностью, как это предполагалось в классических моделях, а принимает решение и действует, исходя из имеющегося у него ограниченного набора сведений. Эта предпосылка весьма точно отражает состояние современного высшего образования, когда массивы и потоки информации столь велики, что человек не в состоянии их осмыслить применительно к собственной ситуации, учесть и просчитать все возможные варианты, выбрать из них оптимальное решение. Таким образом, вводимые неоинституционалистами «поправки» в классическую методологию существенно повышают качество социологических исследований формирования индивидуально-личностных и общностных стратегий субъектов образовательной деятельности в условиях нелинейных вызовов со-

² Белихин В. Г. История экономических учений: учебное пособие для вузов. – М.: Сирин, 2002. – 342 с.

³ Радаев В. В. Новый институциональный подход: построение исследовательской схемы // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2001. – Т. IV, № 3. – С. 18, 109–130.

временности, делают их более приспособленными к усложняющимся условиям функционирования современного общества и современного высшего образования⁴.

Особенности институционального подхода к нелинейным формам развития высшего образования становятся хорошо понятными при сочетании его с другими подходами. Лучше всего это сделать, сопоставляя институциональный и системный подходы, поскольку последний чаще других реализуется в ходе аналитической, исследовательской, управленческой и реформаторской деятельности в сфере образования.

Системный подход позволяет исследовать высшее образование, с одной стороны, как автономное структурно-целостное единство, с другой – как элемент более широкой социальной системы образования. В рамках этого подхода исследовательский интерес фокусируется на организационных структурах и содержательных элементах высшего образования, их функциональности и эффективности в системе российского образования в целом, что позволяет поставить вопрос о конструировании организационных форм нелинейной модели высшего образования.

Институциональный подход в сочетании с системным позволяет рассматривать высшее образование как элемент системы общественных отношений, взаимодействующий с другими ее элементами, выявлять его связи с производством, наукой, культурой, другими социальными институтами, системами и подсистемами, анализировать их структурно-функциональные взаимодействия.

Анализ устойчивых и динамичных форм организации этих взаимодействий дает возможность выявлять организационный потенциал нелинейного развития высшего образования в виде новых элементов его структуры, с иным функционалом и типами связей. Это интеллектуальный ресурс для социального проектирования нелинейной модели высшего образования.

При этом высшее образование не только полиструктурно и многослойно, но и имеет сетевой тип организации. Сетевое взаимодействие между вузами обеспечивает инновационное развитие образовательных организаций за счет умножения их ресурсов путем эффективных обменов с партнерами. Сети лежат в основе организации всестороннего партнерства высшего образования и стейкхолдеров. Сети, создаваемые на инициативной, добровольной основе между институтами высшей школы, академической науки,

⁴ Fligstein N. Fields, Power, and Social Skill: A Critical Analysis of The New Institutionalisms [Электронный ресурс] // Экономическая социология. – 2001. – Т. 2, № 1. – С. 4–25. – URL: www.ecsoc.msses.ru (дата обращения: 25.09.2016).

культуры, обеспечивают синергетический эффект развития как их самих, так и всей социокультурной сферы. Будучи результатом проектного замысла, они предполагают достижение, в конечном итоге, активности и заинтересованности всех участников сетевого взаимодействия.

Все это, закладывая основы для эффективного развития нелинейных инновационных процессов межинституционального взаимодействия, требует особого внимания при разработке институциональных механизмов, схем взаимодействия, развития культуры участия (партиципативной культуры), культуры договора, культуры обмена, да и просто управленческой культуры, которая была бы ориентирована на нелинейные способы и средства реализации управленческого действия в условиях функционирования сети. Это особенно актуально, поскольку эффект сети в сфере высшего образования амбивалентен.

Простым примером может служить использование сетей для групповых и индивидуальных целей благополучия. Так, сети публикационной деятельности преподавателей, студентов, научных работников, опирающиеся на интернет-ресурсы, с одной стороны, помогают в реализации учебной и научной деятельности, с другой – могут служить средством искусственного завышения рейтингов публикационной активности и прочих побочных эффектов. Сетевое взаимодействие внутри и между общностями преподавателей и студентов, сетевые формы организации учебного процесса имеют в свою очередь как позитивные, так и побочные негативные проявления. Причем они часто трудно различимы. Люди готовы приспособливаться к неработающим, непродуктивным, официально спущенным сверху нормам, обходя их путем формирования вне-статусных, конвенционально организованных систем сетевой саморегуляции. Отдельные типы сетевых отношений могут иметь асоциальный, коррупционный характер. Именно поэтому позитивный эффект нелинейности сетевых связей в сфере высшего образования возникает при реализации грамотной управленческой политики.

Определенную «обезличенность» системного и сетевого подходов целесообразно дополнить другим методологическим средством – общностным подходом⁵. Это позволяет в тех же границах институционального анализа рассматривать высшее образование как взаимодействие социальных групп, общностей, определенным образом организованное для достижения целей и выполнения задач обучения, развития личности, ее профессиональной подготовки, а

⁵ Зборовский Г. Е. Теория социальной общности. – Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2009. – 304 с.

более широко – для выстраивания линейных и нелинейных стратегий развития и взаимодействия общностей как всех подсистем образования, так и внеобразовательных институций.

Для разработки методологии анализа высшего образования сквозь призму общностного подхода принципиально понимание сущностной близости социальной общности и культуры, поскольку образовательную общность целесообразно рассматривать не только как взаимосвязь (совокупность) людей с соответствующими характеристиками и признаками, но и как взаимосвязь ценностей, норм, верований, обычаев, традиций, языка и т. д., на которых «держится» эта общность и которые скрепляют отношения между ее членами⁶.

Интересы социальных общностей в сфере высшего образования (и тем более в их взаимодействии со стейкхолдерами) далеко не всегда совпадают, а их взаимодействие, как правило, насыщено противоречиями. Институциональный и общностный анализ образовательной сферы предполагает изучение не только ее организации, но и форм совместной деятельности различных групп и слоев. Они направлены на определение характера, содержания, способа проявления этих противоречий и поиск путей их разрешения как в самой сфере высшего образования, так и за ее пределами, при его взаимодействии с другими социальными институтами.

Институциональный и общностный подходы позволяют выявлять и объективные характеристики функционирования системы высшей школы, и субъективные мнения, оценки, позиции, ценностные ориентации, установки, интересы различных взаимодействующих социальных общностей. Они дают возможность увидеть противоречия между элементами (звеньями, уровнями) системы образования на основе изучения отношения к ним со стороны различных категорий населения. Другими словами, мы можем оценить индивидуально-личностные стратегии движения социальных групп по разным траекториям перемещения с одного образовательного уровня на другой, оценить возможности конструирования как линейных, так и нелинейных способов достижения образовательного результата.

Общностный подход имеет прямую связь с сетевым, поскольку виртуальные общности в высшем образовании являются объектом изучения в нем нелинейных процессов. Это касается исследования и специфики открытого образования, и всего спектра

⁶ Засыпкин В. П., Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Учителство ХМАО-Югры как социально-профессиональная общность. – Тюмень : Аксиома, 2013. – С. 26.

внутри и межгруппового виртуального взаимодействия преподавателей, студентов, административного персонала вузов.

В целом общностный подход предполагает анализ разных уровней, видов и типов взаимодействия социальных общностей, определенным образом организованных для достижения инновационных целей и задач высшего образования. Он также направлен на изучение нелинейных стратегий поведения образовательных общностей в условиях дифференциации и усложнения социальной жизни, обретения ими многоуровневых параметров и нелинейных характеристик.

Методологический потенциал описанных нами общенаучных подходов позволит концептуализировать феномен нелинейности системы высшего образования, показать его связь с нелинейными стратегиями социальных общностей, включенных прямо или косвенно в образовательную сферу.

Демаркационная линия между данными подходами условна, именно поэтому возникает возможность реализации уникальной исследовательской стратегии, интегрирующей их широту и глубину с возможностями использования прогностических и проектных моделей социально-экономического и управленческого уровня. Предполагаемые для проведения исследования методологические междисциплинарные и предметные подходы требуют соответствующих им методов. Они позволят выявить и проанализировать проблемы институционального обеспечения процессов трансформации высшего образования, разработать стратегии формирования нелинейного образовательного пространства региона и макрорегиона и критерии экономической, социальной, культурной эффективности интеграции трансформируемой системы в общероссийское и мировое образовательное пространство.

§ 3.2. Нелинейная модель высшего образования: проблемы разработки эмпирической методологии и методических стратегий¹

Целью данного параграфа является анализ эмпирической методологии и вытекающих из нее методических стратегий исследования феномена нелинейности в сфере высшего образования и конструирования одной из его возможных нелинейных моделей, которая могла бы быть сформирована на концептуальном уровне и реализована в образовательных практиках конкретного региона.

Нелинейные вызовы современности имеют комплексный характер, многоаспектно воздействуя на систему высшего образования непредсказуемой динамикой экономических, политических, социокультурных процессов. На макроуровне они создают глобальные риски, на которые высшее образование не может не реагировать изменением структуры образовательного пространства, характера меж- и внутриинституциональных связей. На микроуровне нелинейные вызовы трансформируют практики всех субъектов высшего образования, результат деятельности которых также далеко не всегда становится предсказуемым².

Задачей авторов является поиск подходов к концептуализации проблемы нелинейной модели высшего образования и к разработке методологии и методики его исследования. Сложность задачи предполагает на самых первых этапах ее решения необходимость опираться на несколько положений. Во-первых, разработка концепции должна включать два взаимосвязанных и одновременно протекающих процесса – теоретический анализ и эмпирические исследования. Во-вторых, моделирование не может быть обособлено от тесного диалога с профессиональным сообществом, уровень сформированности партисипативной культуры которого позволяет выявлять и отслеживать наиболее актуальные направления научного поиска, корректировать процесс исследования, получать экспертные оценки по отдельным направлениям проекта и осуществлять комплексную экспертизу.

Разработка эмпирической методологии исследования означает определение его теоретико-методологических оснований. Для этого

¹ При написании параграфа использованы материалы статьи: Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А., Шаброва Н. В., Амбарова П. А. Эмпирическая методология и методика исследования нелинейной модели высшего образования // Социология образования. – 2016. – № 7. – С. 4–15.

² Малинецкий Г. Е., Ахромеева Т. С., Посашков С. А. Российское образование – остановить катастрофу // Социология образования. – 2015. – № 4. – С. 28–48.

важно осознать основные концептуальные положения, лежащие в основе исследования проблемы.

В первую очередь речь идет о феномене нелинейности. В методологическом отношении изучение нелинейности представляет собой общенаучный подход. Как и для многих современных общенаучных подходов, пришедших из естественно-научного знания и адаптированных применительно к описанию сверхсложных социальных феноменов, для него характерны определенные ограничения, лимитирующие его использование, и он скорее является некой метафорой, методологически определяющей общее направление научного поиска.

Нелинейность, трансформированная на уровень методики, нуждается в дополнительной концептуализации и операционализации применительно к анализу конкретного структурированного объекта – высшего образования. Ограничительные рамки названного подхода отличает безоценочность, нейтральность, абстрактность, своего рода «всеядность», допускающая в сферу методологического дискурса парадигмально различные конструкции, имеющие, тем не менее, описательную силу в отношении конкретного объекта.

Методологическая роль понятия нелинейности заключается в своего рода «пустоте», которая вмещает в себя разнородные концепции, описывающие особенности нелинейности объекта и его различные проявления. В силу этого описание нелинейности феномена либо процесса предполагает формирование комплекса общих теорий и теорий среднего уровня, совокупность которых (порой эклектическая) выступает методологией их исследования. Сочетание этих теорий, определяющих язык описания объекта, представляет собой методологический комплекс, который, часто не вскрывая сути нелинейности, тем не менее объясняет те или иные ее проявления, проходит по отношению к ней, что называется, «по касательной». Поскольку собственно социологический язык, описывающий нелинейность высшего образования, не разработан, то для его исследования нелинейный подход предполагает фрагментарное использование различных общих и специальных теорий, работающих на описание данного феномена.

Размышляя о методологическом потенциале объяснительных концепций нелинейности в сфере высшего образования, назовем ряд общесоциологических теорий. К ним относятся, прежде всего, институциональная, сетевая, ресурсная теории, концепции социального пространства и времени. Сочетание институционального, сетевого, ресурсного, пространственно-временного подходов позво-

ляет проанализировать неопределенность и риски институционального развития и системных трансформаций, нелинейные вызовы системе высшего образования и ее ресурсный потенциал, его нелинейный пространственно-временной континуум.

В комплекс теорий среднего уровня могут входить концепции: социального порядка; рисков и катастроф; управления; социальных общностей; социального партнерства; адаптации; выбора; доверия; партисипативности; инноваций; саморегуляции, саморефлексии, самоидентификации и др. С их помощью описываются различные аспекты нелинейности в сфере высшего образования, проявляющиеся, например, в дестабилизации, с одной стороны, и применении разных моделей воспроизводства социального порядка с использованием инструментов управления нелинейными процессами – с другой; в анализе стратегий социальных общностей, выборов ими траектории развития и нелинейных рисков, с ними связанных; в сетевых партнерских связях, выстроенных на принципах партисипативной культуры, которые обеспечивают саморегуляцию объекта в условиях неопределенности, и т. д.

Концептуальный аппарат социологии образования может быть представлен теориями образовательного пространства и времени; высшего, непрерывного, открытого, дистанционного, неформального образования; эффективности, качества образования и пр. Он необходим как базовое условие построения нелинейных концепций в сфере высшего образования и является основой для разработки комплексного понятийного аппарата, обладающего элементами новизны. К этим новым понятиям можно отнести такие, как нелинейное образовательное пространство; нелинейное образовательное время; нелинейная модель высшего образования; нелинейная ресурсность образования; риски нелинейной динамики образования; нелинейные вызовы; нелинейная самоорганизация, саморегуляция образовательной сферы. Разработка этого понятийного аппарата позволит заложить основы эмпирической методологии исследования и уже непосредственно перейти к процедурам построения его методической стратегии.

Для того чтобы описать нелинейность модели высшего образования, необходимо остановиться на характеристике основных принципов нелинейности. Концептуальные подходы в их описании различны. Так, П. А. Сорокиным в работе «Социальная и культурная динамика» был выдвинут ряд подходов к характеристике нелинейности, которые могут быть представлены принципами имманентного порождения последствий, имманентного самоопреде-

ления системой своей собственной судьбы; имманентной самодетерминации, выступающей как синтез детерминизма и индетерминизма и т. д.³

Ряд авторов рассматривает феномен нелинейности, опираясь на несколько иные позиции, касающиеся ее различных характеристик. Первая из них – *многоструктурность* и связанная с этим *альтернативность* развития системы. Проявлением такого свойства нелинейности может быть многовариантная последовательность событий или разнонаправленность социальных изменений (прогресс, упадок, регресс, совершенствование, улучшение, тупиковые линии развития, гибель). Это качество нелинейных процессов характеризуется понятием версификации или ветвления перспективных траекторий развития⁴.

Вторая характеристика нелинейности – *уникальность* социальных процессов и явлений. Нелинейные процессы и явления существуют в так называемых нерегулярных формах. Высокая степень подвижности элементов системы и доминирование фактора случайности исключают их обратимость и повторяемость. В отличие от линейной эволюции, осуществляющей переход системы в новое качество через постепенное накопление изменений (благодаря чему возможны замедления и возвратное движение), нелинейное развитие порождает принципиально новое состояние, делая мгновенный скачок, исключаящий возврат к прежним состояниям.

Третья характеристика нелинейности – *вероятностность*. Она означает невозможность точного предсказания будущего системы исходя из ее сегодняшнего состояния. Только события настоящего имеют стопроцентную вероятностность. События недавнего прошлого обладают высокой степенью вероятности. События далекого прошлого и будущего имеют среднюю и низкую вероятность⁵.

Вероятностность осложняет выбор траектории движения, развития. Применительно к индивиду, С. А. Кравченко трактует эту проблему следующим образом: «Индивид поставлен в условия жизни, когда постоянно *необходимо выбирать*, просто *нельзя не выбирать* что-то или кого-то с учетом фактора немедленного или

³ Сорокин П. А. Социальная и культурная динамика. – М.: Астрель, 2006; Кравченко С. А. Нелинейная динамика: парадоксальные разрывы и синтезы социума // Вестник МГИМО-Университета. – 2008. – № 2. – С. 66–76.

⁴ Можейко М. А. Теория нелинейных динамик [Электронный ресурс] // Энциклопедия постмодернизма. – URL: <http://enc-dic.com/postmodern/Nelineinh-dinamik-teorija-255.html> (дата обращения: 29.04.2016).

⁵ Березина Т. Н. Время как вероятность // Мир психологии. – 2011. – № 3. – С. 30–43.

отложенного риска. Будут ли последствия выбора благоприятные или негативные для функционирования, предсказать и тем более оценить весьма трудно, ибо интерпретации результатов сделанного выбора *варьируются в пространстве* и *изменяются во времени*» (курсив авт.)⁶.

Последствия нелинейных процессов могут быть двух видов – видимые и латентные. Последние в меньшей степени предсказуемы из-за своей неочевидности для воспринимающего сознания. В связи с этим нелинейность не всегда можно сразу отличить от линейности. На наш взгляд, *неочевидность* определенной части социальных процессов и состояний следует выделить как особую – четвертую – характеристику нелинейности. Западноевропейское сознание, сформированное многовековыми традициями линейного мировидения, не воспринимает многие латентные сущности нелинейности. Когда же нелинейность проявляет себя с очевидностью, она воспринимается как катастрофа, вызывает всплеск эсхатологизма, алармизма, негативных социальных эмоций – страха, тревожности, неуверенности.

Пятая характеристика нелинейности – *гибкость* – свидетельствует об органических качествах нелинейных явлений и процессов. Метафора «жидкости», используемая З. Бауманом, адекватна этим качествам и отражает их нежесткий, «уступчивый» и в то же время более «жизнеспособный» характер⁷. Разворачивающиеся в виртуальной среде процессы и явления в полной мере реализуют свойства и потенциал нелинейности, поскольку в такой среде отсутствуют привычные рамки и факторы сдерживания и стабилизации.

Шестая характеристика нелинейности связана с особенностями ее темпоритма. Как уже отмечалось, переход системы в новое качество совершается *мгновенно*. Мгновенны также превращения хаоса в организованный порядок, и наоборот. Мгновенность, скорость, динамизм – сущностные характеристики нелинейности, делающие темп, режим функционирования процессов и явлений рваными, скачкообразными. Такими свойствами характеризуются определенные виды социальных взаимодействий и практик, образующих сгустки социальной реальности высокой плотности и напряженности⁸.

⁶ Кравченко С. А. Влияние нелинейной социокультурной динамики на риски: вызовы социологическому знанию // Коммуникология. – 2013. – Т. 1, № 1. – С. 60.

⁷ Бауман З. Текущая современность. – СПб. : Питер, 2008.

⁸ Урри Дж. Социология за пределами обществ: Виды мобильности для XXI века. – М. : ИД «ВШЭ», 2012. – С. 173.

Анализ теоретических источников позволяет сформулировать следующие положения применительно к характеристике нелинейности в сфере высшего образования. Это:

- возрастающая сложность, полиструктурность;
- парадоксальная динамика, многовекторность изменений;
- функциональная амбивалентность;
- гибкость и ситуативность реагирования на внешние и внутренние вызовы;
- чувствительность к влиянию слабых связей;
- открытость, высокая роль самоорганизации;
- веер альтернатив и сценариев развития при вероятностной реализации каждого из них.

Итак, феномен нелинейности становится частью методологических и методических усилий поисковой и проектной деятельности, специфическим «тавром» процесса конструирования исследования.

Далее мы перейдем к характеристике методической стратегии исследования нелинейной модели российского высшего образования. Методическая стратегия – это упорядоченная совокупность методик и средств их реализации (технических и организационных). В нашем случае базовым принципом ее разработки является утверждение, что методическая стратегия исследования нелинейности высшего образования не может быть линейной. Другими словами, нелинейный феномен может быть адекватно описан и измерен с помощью нелинейных подходов и методических средств.

Обозначенный выше комплекс характеристик нелинейности применительно к исследованию высшего образования позволяет сделать вывод, что статусом нелинейности обладает в большей мере качественная методическая стратегия. Поэтому для изучения высшего образования можно говорить о разных моделях поисковой деятельности с применимостью мультипарадигмальных подходов при доминанте качественных стратегий научного поиска.

Для качественных методических стратегий исследования характерны:

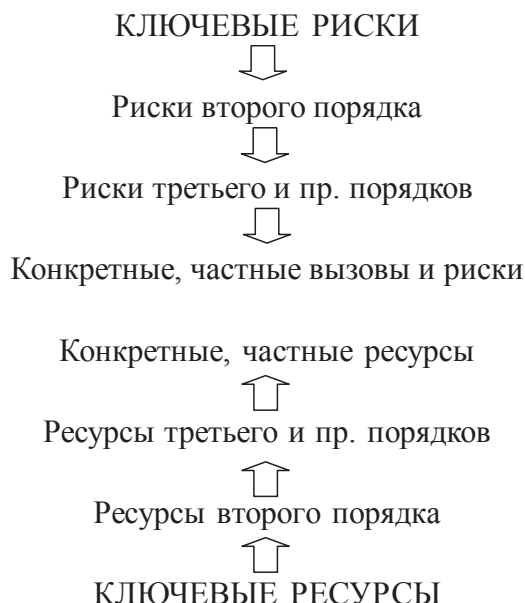
- «восходящая» стратегия анализа данных, восхождение от частного к общему (метод индукции);
- отсутствие жесткой логической схемы процесса научного исследования;
- ситуативность, гибкость в подборе методов исследования;
- открытость исследования (его теоретических положений, задач, гипотез, эмпирических обобщений и пр.) для постоянного притока новой информации, новых данных;
- анализ данных, осуществляемый не на завершающем этапе, а в ходе всего исследования.

Нелинейность качественной методической стратегии исследования высшего образования предполагает методологическую избыточность (опору на методологический арсенал широкого спектра теорий среднего уровня); открытость; гибкость, отсутствие жесткой логической схемы научного поиска; рефлексивность; партисипативность.

Анализ сверхсложной системы, каким является высшее образование, предполагает работу с неопределенностью как ее составляющей. Поиск, описание, объяснение, прогноз неопределенностей – это та задача, на которую в первую очередь ориентировано любое исследование нелинейности. Неопределенность развития и функционирования объекта описывается разными средствами, в том числе и диалектически связанной парой понятий «ресурсы» и «риски». Другими словами, риски ситуации неопределенности системы высшего образования могут быть, а могут и не быть «обеспечены» его ресурсами, от чего в известной мере зависят проявления нелинейности его развития.

В связи с этим нам представляется важным ввести понятие «нелинейная ресурсность». Данное понятие для нас будет выполнять двоякие функции: с одной стороны, это методологическая ресурсность исследования, базирующегося на нелинейных методологических и методических подходах, с другой – объектная, системная ресурсность, ресурсность самого высшего образования. В результате проектируемая модель исследования, как и модель объекта, должна быть живой, задающей рамки постоянных изменений, актуализирующей латентные ресурсы.

В связи со сказанным целесообразно представить схему соотношения рисков и нелинейной ресурсности в сфере высшего образования (рис. 3.1). Данная схема выстроена по модели проблемно-целевого ромба, применяемого при реализации метода «дерева целей». При этом дифференциация ключевых рисков на риски второго, третьего и пр. порядков может быть заложена в основу поискового прогноза, а дифференциация ресурсов дает возможность реализовать прогноз нормативного типа.



*Рис. 3.1. Соотношение рисков и нелинейной ресурсности
в сфере высшего образования*

В связи с описанными подходами целью нашего исследования является изучение новой нелинейной ресурсности высшего образования, которая будет отвечать актуальным вызовам современности и обеспечит переход высшего образования к его нелинейной модели.

Применяя уровневый подход для понимания рамок исследовательского процесса, можно сформулировать уровни исследования нелинейности в высшем образовании. С нашей точки зрения, ими являются институциональный, системный, сетевой, организационный, общественный, личностный уровни.

При этом применяемая нами качественная стратегия означает постепенное, поэтапное формирование комплекса методов, позволяющего углублять анализ в процессе формирования нелинейной концепции высшего образования и конструирования его модели.

Здесь, на наш взгляд, полезно привлечение экспертных сообществ к обсуждению и разработке различных проблем и нормативных документов в образовательной сфере⁹. Такой методиче-

⁹ Реморенко И. М., Вачкова С. Н., Баранников К. А. Модель привлечения экспертных сообществ к реализации образовательной политики – совершенствование примерной основной образовательной программы //

ский подход интересен для нас потому, что он описывает нелинейное пространство взаимодействия экспертов, в том числе ключевые процессы, формы и результаты их взаимодействия.

Стержневым методом для нас является экспертная панель, реализуемая по методу Дельфи. На каждом своем очередном этапе она сочетается с документальным методом, анализом статистики, опросами разного типа представителей профессионального сообщества, бизнес-структур, общественных организаций и др.

Одной из базовых задач нашего исследования было выявление мнений экспертов, особенно из регионов, об институциональных, системных, сетевых, темпоральных, деятельностных, личностных/общностных (человеческом капитале), социокультурных ресурсах и рисках нелинейного развития российского высшего образования. Выбор в качестве метода сбора информации экспертного опроса обусловлен чрезвычайной важностью мнения специалистов, так или иначе включенных в систему высшего образования. Это связано с тем, что «экспертное оценивание играет ключевую роль во всех областях общественной жизни и особенно важно для социологических исследований в тех случаях, когда объект изучения малопонятен в пространственно-временных координатах и с точки зрения механизмов своего развития»¹⁰.

Следует отметить, что экспертный опрос активно применяется для исследования проблем высшего образования. Д. И. Хлебович приводит обширный перечень направлений таких исследований, начиная с кадровой политики вузов и эффективности труда преподавателей, заканчивая эффектами и результатами государственной образовательной политики¹¹. При этом он отмечает, что «методология экспертных опросов пока редко используется для исследований отдельных направлений образовательной политики в регионах России и проведении сравнительного анализа различных региональных практик»¹².

В исследовании реализуются все основные функции экспертного опроса:

Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2015. – Вып. 5. – С. 40–47; Хагуров Т. А., Остапенко А. А. Реформы российского образования глазами профессионального сообщества // Социология образования. – 2015. – № 10. – С. 43–59.

¹⁰ Троцук И. В. Отрицание экспертности как методическая проблема // Социология: 4М. – 2009. – № 29. – С. 157.

¹¹ Хлебович Д. И. Экспертный опрос как инструмент исследования проблем высшего профессионального образования: предпосылки и практика использования // Известия Иркутской государственной экономической академии. – 2013. – № 6. – С. 12–20.

¹² Там же. С. 17.

- *диагностическая* – в рамках определения параметров, особенностей, проблем «сегодняшнего» высшего образования вообще и в регионе в частности;

- *рогностическая* – как попытка обозначить тенденции, перспективы, векторы развития высшего образования в краткосрочной и долгосрочной перспективе;

- *проектировочная* – разработка альтернативных вариантов «завтра» российского высшего образования, с учетом существующей нелинейности, явных и латентных рисков и ресурсов.

При работе с экспертами применяется как качественный (актуальность, значимость, ресурсность, рискованность, перспективы и прогнозы развития образования в условиях нелинейного развития), так и количественный (выход на балльную оценку уже существующих направлений развития вузов и сконструированных новых моделей) уровень их оценок.

Одним из значимых вопросов любого экспертного опроса, особенно на первых этапах его проведения, является выбор экспертов, т. е. определение, прежде всего, качественных характеристик специалистов, которые непосредственно выступают источниками информации. На первый план вышли такие базовые критерии отбора, как профессиональная компетентность, заинтересованность, конструктивность и широта мышления, умение абстрагироваться и прогнозировать, знание специфики высшего образования в регионе.

На основании этих критериев мы выделили следующие типы экспертов:

- 1) «стратеги» – специалисты, не только обладающие профессиональной компетентностью, но и способные системно мыслить; при этом они могут занимать определенные позиции в системе управления образованием, бизнес-структурах, общественных организациях региона, а могут и не занимать их;

- 2) «тактики» – эксперты, включенные в систему высшего образования с привязкой к сфере их ведущей деятельности: образовательной; научной; инновационной; социализационной; административной.

Выделение данных типов экспертов позволило нам, с одной стороны, охватить широкий спектр поставленных в исследовании задач, с другой – решить проблему «отрицания экспертами своей экспертности», которая возникает по причинам искреннего затруднения респондентов в ответе на ряд вопросов из-за слабой осведомленности либо нежелания обсуждения «банальных вещей»¹³.

¹³ Троцук И. В. Указ. соч. С. 161.

Конкретизируя институциональный уровень исследования рисков/ресурсов, мы выявили представления экспертов о ресурсах и рисках: нормативного регулирования высшего образования; внутри- и межинституционального взаимодействия; изменения социальных функций и ролей высшего образования, социальной миссии и ответственности в условиях новых вызовов и социальной неопределенности.

Дополнением к экспертному опросу стало обращение к широкому спектру источников при анализе проблем и перспектив межинституционального взаимодействия высшего образования и рынка труда. Целесообразным оказалось обращение к статистическим данным о динамике занятости и безработицы по уровню образования; выпускниках вузов в структуре рабочей силы; связи основной работы с полученной профессией выпускника; соотношении средней заработной платы работников по уровню образования и т. д. Выявленные тенденции статистического анализа соотносятся с представлениями экспертов о ресурсах и рисках взаимодействия высшего образования и рынка труда.

Рассмотрение проблем и перспектив взаимодействия высшего образования и государства, кроме статистического анализа (государственных расходов на образование; удельного веса расходов на образование в общих расходах консолидированного бюджета РФ; структуры расходов домашних хозяйств, связанных с получением образования; структуры средств вузов по источникам финансирования и т. д.), потребовало обращения к широкой нормативной базе, определяющей характер данного взаимодействия.

Выявление мнений экспертов в данном случае касается широкого спектра проблем нормативного регулирования системы высшего образования, ресурсов и рисков решения проблемы выполнения социального заказа в части формирования профессиональной структуры общества и т. д. Аналогичные подходы оказываются целесообразными при анализе взаимодействия высшего образования и бизнеса, а также других социальных институтов.

Характеристика системных ресурсов основывается на выявлении представлений экспертов о ресурсах и рисках структурных преобразований в системе высшего образования, их потенциале для нелинейного развития. Здесь мы рассматриваем образовательную подсистему (мнения экспертов о новых технологиях образования и организации образовательного процесса для нелинейного развития, актуализации научно-образовательного знания, знаниевых ресурсов и т. д.); подсистему управления (мнения экспертов об инновационных организационно-управленческих подходах к реализации новой модели высшего образования; унификации и/или дифференциации политик и практик управления вузом), а также под-

системы научных, материально-технических, финансовых, кадровых ресурсов.

Важной задачей исследования является обращение к анализу сетевой ресурсности и выявление представлений экспертов о сетевых связях высшего образования, их оптимальных формах, субъектах, сетевых ресурсах, перспективах их развития; об эффективности новых типов сетевых взаимодействий (сетевых кластеров, инновационных экосистем и др.); о сетевых взаимодействиях, основанных на принципах доверия, социального партнерства.

Особое направление анализа – характеристика темпоральных ресурсов, выявление мнений экспертов о темпах изменения российского высшего образования и его отдельных подсистем, ресурсах и рисках, с ними связанных. В фокусе внимания – риски и ресурсы нелинейного развития личности и социальных общностей в системе российского высшего образования, такие как индивидуальные образовательные и профессиональные траектории личностного развития, стратегии развития социальных общностей (студенчества, научно-педагогического сообществ, управленческих кадров) и др.

В исследовании обращается внимание на соотношение прогноза системных рисков, разломов, болевых точек российского высшего образования (на основе статистических данных и экспертных оценок) и «субъективно ощущаемых» профессиональными сообществами рисков в их профессиональной деятельности. Не секрет, что именно профессиональные сообщества активно влияют на реализацию прогнозов, выстроенных на основе объективных показателей.

Значимый итог нашего исследования – типологизация латентной нелинейной ресурсности высшего образования, которая дает системе возможность выжить в условиях нестабильности и новых вызовов. Видение и понимание перспектив использования латентных ресурсов является важной составляющей управленческой деятельности, на уровне макрорегионов в частности.

В целом, говоря о нелинейной системе высшего образования, мы имеем в виду следующие формы ее моделирования:

- 1) концептуализацию, логическое моделирование, включающее в себя разработку концепции нелинейного образовательного пространства и нелинейного образовательного времени;

- 2) разработку концепции нелинейной ресурсности высшего образования;

- 3) типологизацию технологий нелинейного развития высшего образования в макрорегионе (на разных уровнях, например, в управлении, организации образовательного процесса и т. д.);

4) типологизацию латентных ресурсов нелинейного развития высшего образования в макрорегионе;

5) институциональное проектирование, предполагающее разработку модели нелинейных внутри- и межинституциональных связей высшего образования в макрорегионе;

6) конструирование сетевых связей высшего образования в макрорегионе, оценку его сетевого капитала;

7) статистический анализ основных характеристик высшего образования РФ и макрорегиона;

8) прогнозирование рисков развития высшего образования;

9) социальное программирование, предполагающее разработку региональных (макрорегиональных) программ оптимизации ресурсов системы высшего образования.

Применение предложенной эмпирической методологии и методики исследования позволяет понять существо проблемы перехода системы высшего образования в макрорегионе к его нелинейной модели в условиях социальной и экономической неопределенности и обозначить пути получения релевантных данных о новых процессах и тенденциях развития системы российского высшего образования.

ГЛАВА 4

Проблемы, условия и возможности трансформации линейной в нелинейную модель высшего образования

§ 4.1. Экономические условия и возможности перехода к нелинейной модели высшего образования¹

Чтобы начать говорить об экономических условиях и возможностях перехода к нелинейной модели высшего образования, необходимо в первую очередь рассмотреть применимость понятия нелинейности к самой экономической системе, в рамках которой развивается высшее образование.

Если обратиться к развитию глобальной экономической теории, то примерами линейной модели развития экономической системы можно считать такие теории, которые основаны на линейно-стадиальной схеме. Ими являются теории индустриализации, урбанизации, модернизации, догоняющего развития и другие. Результаты развития экономической системы в данном случае выступают повторением стадий развития индустриально развитых стран. В мировой практике данный подход применяется для разработки программ развития экономически отсталых регионов мира.

Ввиду того что современные экономические процессы не находятся в состоянии строгой детерминированности, четкой определенности, саморегуляции, линейный подход к анализу экономических систем становится неактуальным и малоэффективным. Он не способен отразить поведение экономики в условиях неопределенности, неустойчивости и неравновесия.

Применение понятия нелинейности экономики или экономической системы встречается в научной литературе не редко. В основном авторы связывают нелинейность экономических процессов с нестабильной экономической средой, нарастающей глобализацией, развитием новых, сетевых форм экономических отношений. Немаловажную роль в развитие нелинейности экономической системы внес бурный рост информационно-коммуникационных технологий, что, в свою очередь, привело к изменениям рыночных стратегий поведения экономических акторов, способов ведения бизнеса и производственного потенциала предприятий. Эти изменения можно рассматривать с двух позиций. Во-первых, нелинейность экономической системы способствует созданию новых благоприятных условий развития экономики. Во-вторых, нелинейность делает эко-

¹ При написании параграфа использованы материалы статьи: Кульпин С. В. Нелинейность в экономике вузов России // Вестник ПНИПУ. Серия: Социально-экономические науки». – 2016. – № 4.

номические процессы крайне динамичными и неопределенными, вызывает повышение конкуренции на рынках².

Ученые из многих научных сфер, включая экономику, социологию, философию, историю, математику и т. д., предлагают различные методологические подходы к анализу нелинейного развития экономической системы. При этом нет единого подхода к тому, что собой представляет нелинейное экономическое развитие, каковы его механизмы и движущие силы.

По мнению И. Морина, нелинейность – фундаментальная характеристика открытых систем, которая предполагает непрерывность выбора путей ее развития. Нелинейные системы многомерны и многовариантны. В линейной системе можно выделить независимые подсистемы. При нелинейной системе невозможно внутреннее разделение компонентов системы, их взаимодействие неразрывно. Можно еще сказать и по-другому: при нелинейной системе ее отклик не прямо пропорционален входному воздействию на нее³. Последний аспект связан с понятием синергетики и синергетического эффекта, которые являются неотъемлемой частью современного развития теорий нелинейности экономических систем.

Как отмечается в коллективе ученых под руководством М. Б. Флека, «нелинейность в экономике предстает как сложное явление, предполагающее многовариантность и альтернативность путей развития, возможность выбора из альтернатив, динамику темпа и скорости развития процессов в среде. Применительно к динамике экономических систем нелинейность оборачивается повышенной реакцией на изменение одних факторов и совершенным безразличием к другим. <...> Трансформация, эволюция, регресс, поступательность, развитие непосредственно связаны с нелинейностью»⁴.

Таким образом, исходя из различных трактовок, мы будем понимать под *нелинейностью экономической системы* ее сложное, многовариантное поведение, вызванное нестабильным, неопределенным, неустойчивым воздействием как внешних, так и внутренних социально-экономических факторов.

Теперь важно рассмотреть применимость понятия нелинейности к экономике российских высших учебных заведений. Анализ

² Никитина А. Ю. Нелинейность экономической среды и тенденции самоорганизации в сетевой экономике // Известия Томского политехнического университета. – 2005. – Т. 308, № 3. – С. 169–172.

³ Morin E. On Complexity. Cresskill, NJ: Hampton Press, 2008.

⁴ Флек М. Б., Слюсарь Ю. Б., Угнич Е. А., Богуславский И. В. Практическая экономика предприятия: синергетический подход. – Ростов н/Д : ИУИ АП ДГТУ, 2014. – 208 с.

поставленного вопроса не может быть отделен от предварительного исследования тенденций нелинейного развития экономики России.

Дальнейшие рассуждения разделены на две основные части. В первой рассматриваются аспекты нелинейного развития экономики России. Во второй делается попытка дать обоснование наличию нелинейности экономических процессов в российской высшей школе.

Признаки нелинейного развития экономики России

Современное экономическое развитие России, по нашему мнению, кратко можно охарактеризовать двояко. С одной стороны, глобализация и динамика мировой экономики требует от России развития инновационных отраслей, науки и образования, информационно-технического сектора. С другой стороны, она остается глубоко зависимой от нефтедобывающей отрасли, ее современная внешняя политика ставит определенные барьеры для здорового обмена технологиями и инновациями в технологическом и информационном секторах, опираясь все больше на так называемое «импортозамещение». Такая двоякая ситуация, очевидно, уже говорит о высокой неопределенности и нестабильности внешней экономической и политической систем, о непредсказуемости результатов экономического развития России, его многовариантности, что непосредственно определяет нелинейность российской экономики.

С. В. Бескоровайная в своем исследовании выявила следующие тенденции нелинейного развития экономической системы России:

1) изменение траекторий роста российской экономики. Современное развитие России зависит от предыдущих траекторий. Если экономическую динамику России представить в виде циклов, то выявленная траектория роста имеет форму гистерезиса. «России принципиально важно как можно дальше отойти от гистерезиса и перейти к равновесной траектории роста»⁵, что подразумевает переход к новой макроэкономической модели развития;

2) реализацию разнонаправленной и асинхронной институциональной динамики. «Институциональной структуре России свойственна неоднородность, иерархичность и асинхронность изменений ее компонентов»⁶. Противоречивость процесса институциональной динамики определяется тем, что существуют две противоречащие тенденции: стремление к изменчивости и стремление к устойчивости. Есть необходимость «формирования правил изменения институтов в условиях структурной неустойчивости экономической системы»⁷;

⁵ Бескоровайная С. В. Тенденции нелинейного развития экономической системы России : дис. ... канд. экон. наук. – Саратов, 2007. – С. 171.

⁶ Там же. С. 172.

⁷ Там же.

3) усиление нелинейности экономического развития под влиянием формирования мегатрендов. «Социальная синергетика представляет собой, прежде всего, возрождение концепции глобального прогресса, который в настоящее время приобретает нелинейный и асимптотический характер»⁸.

России свойственны неоднородность, иерархичность и асинхронность институциональных изменений, отмечает О. Ю. Чернышова. Институциональное развитие экономической системы России можно охарактеризовать как «усиление несбалансированности по уровню развития составляющих элементов при сохранении превалирования в развитии неформальных институтов»⁹, что может привести к прогрессивно-поступательной, колебательной, нелинейной динамике в развитии экономических систем.

Много проблем возникает в связи с вопросом об инновациях и развитии образования в России. Стоит отметить, что об инновационном процессе как движущей силе экономического развития начал говорить еще Й. Шумпетер. В своих работах он писал о взаимосвязи дискретных изменений, инноваций и неопределенности¹⁰. Шумпетер разграничил постепенные изменения (рост) и фундаментальные, дискретные изменения (экономическое развитие). Инновации могут быть аргументированы некоторым внешним по отношению к экономической системе фактором или должны быть отнесены к области беспричинных явлений¹¹.

Проблемы инновационного интеграционного развития России, по мнению И. Дежиной, кроются в следующем:

1) непостоянности акцентов в инновационном развитии государства. Правительственные инициативы быстро теряют актуальность для руководства страны: происходит постоянное переключение на новые идеи, старые – остаются недоработанными и не доведенными до конца;

2) спонтанности в формировании элементов инновационной системы, где мероприятия нередко планируются вне связи друг с другом;

⁸ Бескоровая С. В. Тенденции нелинейного развития экономической системы России... С. 173.

⁹ Чернышова О. Ю. Нелинейность развития экономической системы страны как экономическое явление // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. – 2013. – № 12 (128). – С. 28–31.

¹⁰ Шумпетер И. Теория экономического развития. – М. : Прогресс, 1982. – 455 с.

¹¹ Горшенин В. Ф., Горшенина Д. А. Цикличность развития нелинейных экономических систем // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 15 (344). – С. 32–39.

3) неэффективности линейной модели инновационного развития¹².

По мнению И. А. Трониной, Россия в своем развитии часто использует идею «инновационного лифта» – линейную модель воплощения идеи в жизнь. Особенно активно это применялось в советскую эпоху, когда страна развивала промышленность, науку и образование посредством «централизованного вмешательства» государства в процессы создания знаний и развития технологий. В России сложились представления о том, что чем больше фундаментальных исследований, тем больше прикладных, тем больше инноваций и тем быстрее по сути экономический рост¹³. При этом стоит отметить, что такая тенденция сохраняется и в современной политике управления наукой, доказательством чего служат недавние инициативы Федерального агентства научных организаций о выдаче государственного задания научным институтам на проведение фундаментальных исследований.

И. А. Тронина отмечает, что эта упрощенная модель «инновационного лифта» не работает в современных экономических условиях. «То есть можно констатировать, что линейная схема реализации инновационных идей в реальной жизни практически отсутствует, так как инновационные идеи могут возникнуть на любом проектном этапе. Следовательно, линейность нарушается в связи с появляющимися новыми предложениями и возможностями, что требует соответствующих доработок в системе. А это уже нелинейная модель»¹⁴.

Таким образом, можно сделать вывод о современном экономическом развитии России как сложном многоаспектном процессе, что подразумевает его нелинейность. При этом линейные принципы стимулирования инновационного развития экономики до сих пор применяются руководством страны, несмотря на то что они становятся неработающими и неэффективными.

¹² Дежина И. В любом деле очень высока роль лидера // Инновационные тренды. Периодический бюллетень Института общественного проектирования. – 2011. – Вып. 12. – С. 1–3.

¹³ Тронина И. А. Концепция управления интеграционными процессами в экономике с учетом нелинейной модели развития инноваций // Известия Тульского государственного университета. Экономические и Юридические науки. – 2014. – № 4–1. – С. 83–89.

¹⁴ Там же.

Нелинейность экономических процессов в системе высшего образования России

Нелинейность в экономических характеристиках развития высшей школы России стала проявляться с переходом экономики страны на капиталистические рельсы. Советская модель финансирования высшей школы была сугубо линейной. Других источников поддержания бюджетов вузов, кроме государственного заказа на подготовку кадров и проведения исследования, практически не было. Результат развития вузов был строго определен и предсказуем. Начиная с рубежа 1980–1990-х гг., ситуация стала меняться. По сути, в это время зарождается рынок образовательных услуг в России, что вызвало появление частных коммерческих вузов, контрактных студентов в государственных вузах.

Это показывают официальные статистические данные. Как можно увидеть на рисунке 4.1, самое начало 1990-х гг. является стартовой точкой бурного развития частных учебных заведений в России. За пятнадцатилетний период их число возросло до четырех сотен.

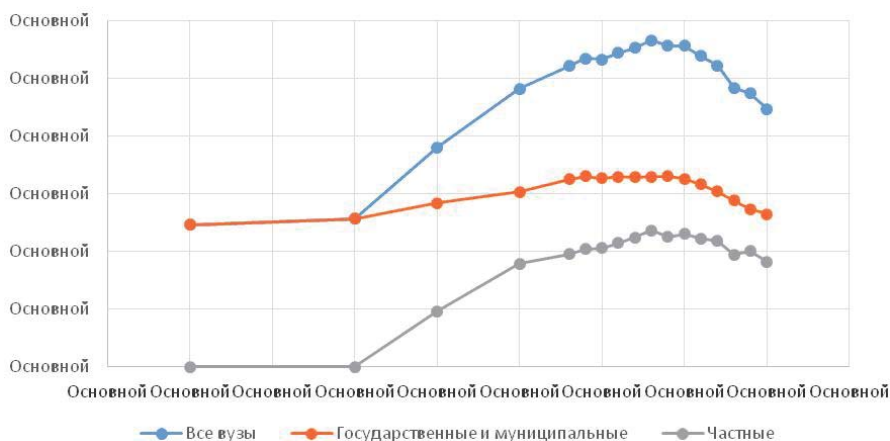


Рис. 4.1. Число высших учебных заведений в России¹⁵

Как отмечает Л. М. Филатова, в этот период рынок образовательных услуг в России претерпевает значительные изменения. Внешними факторами стали демографический спад, финансовый кризис и снижение платежеспособного спроса семей на высшее образование. В 1995–2005 гг. активное развитие и расширение сектора государственных вузов, создание и продвижение частных вузов

¹⁵ По данным Росстата. – URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/vpo.doc (дата обращения: 03.07.2016).

в России способствовали экстенсивному росту рынка высшего образования. Период характеризуется самыми высокими показателями потребительского спроса населения и предложений со стороны государственного и частного секторов в системе высшего образования. Его отличительной особенностью было то, что с 2002 г. опережающими темпами росло число студентов, желающих получить платное образование на контрактной основе. Темпы роста численности платных студентов (117 %) были значительно выше, чем бюджетных студентов (103 %)¹⁶.

Финансовый кризис 2008 г. повлиял на конъюнктуру рынка образовательных услуг. Спрос на контрактные места сократился в связи с падением доходов населения. Изменение общественного спроса на высшее образование, начиная с 2008 г., сопровождается снижением потребительской активности. После 2008 г. объем средств, поступающих в систему высшего образования от населения в качестве платы за услуги, значительно сократился. Это было связано с уменьшением доходов семей из-за финансового кризиса и с особенностями потребительских ожиданий, обусловленных существенным превышением предложения со стороны государственного и частного секторов высшего образования над возможностями платежеспособного спроса.

Государственная политика по сокращению числа вузов, которая активно осуществляется в последние годы, также оказала значительное влияние на экономическую ситуацию в вузах. При этом следует отметить, что под сокращения попадают как государственные и муниципальные вузы, так и частные. Сокращение вузов не снижает конкуренцию на рынке образовательных услуг. В условиях недофинансирования государственные вузы вынуждены бороться за контрактных студентов, что влечет за собой совершенствование маркетинговой политики вузов, развитие их брендов – подобно тому как это происходит на коммерческих предприятиях. Статистика приема бюджетных и контрактных студентов представлена на рисунке 4.2. На рисунке видно, что число контрактных студентов начиная с начала 2000-х гг. всегда выше числа студентов, поступающих на бюджетные места в вузы. Начиная с 2008 г., линия графика контрактного приема начинает снижаться по причине глобального экономического кризиса. Но при этом линия остается выше графика бюджетного приема, согласно официальным статистическим данным.

¹⁶ Филатова Л. М. Ресурсы высшего образования: курс на сохранение приема студентов // Университетское управление: практика и анализ. – 2015. – № 4–5. – С. 66–76.

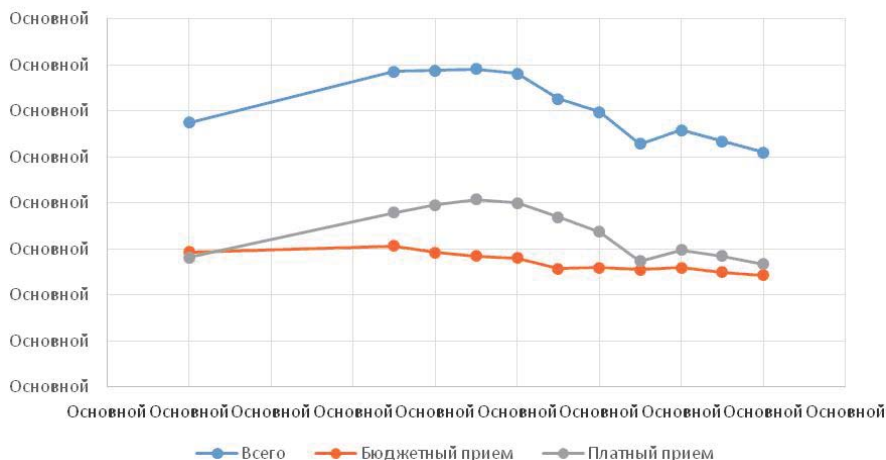


Рис. 4.2. Число поступающих в вузы России, тыс. чел.¹⁷

Появление частных вузов и борьба вузов за контрактных студентов – это проявление нелинейного поведения образовательной экономической системы. Нелинейность в данном случае определяется целым рядом факторов: демографической ситуацией, спросом на конкретные направления обучения, доходами населения.

Еще одним фактором, вызывающим нелинейное поведение вузов, является так называемая «болезнь издержек». Как отмечают И. В. Абанкина, Т. В. Абанкина, П. В. Деркачев, пока учреждения высшего образования функционировали в условиях расширяющегося спроса, их поведение было сопоставимо с поведением коммерческих предприятий. Однако, как только вузы почувствовали границы сужения спроса на высшее образование, они стали вести себя как бюджетные организации, сглаживающие все недостатки рынка и ограничения, связанные с ростом цен, для создания условий, обеспечивающих стабильность соответствующих доходов. Образовательные учреждения стали работать в компенсационной экономике для восполнения дефицита доходов. Это довольно сложная ситуация, поскольку данные обстоятельства, во-первых, приводят к неэффективности работы вуза и, во-вторых, никак не сдерживают рост цен, а, наоборот, стимулируют его. Все эти факторы в совокупности с тем фактом, что производительность труда в сфере высшего образования ниже, чем в экономике в целом, превращают высшее образование в неэффективную отрасль. На расширяющихся рынках негативные последствия «болезни цен» не

¹⁷ По данным Росстата. – URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/vpo.doc (дата обращения: 03.07.2016).

проявлялись, но в настоящее время в рамках сжимающегося рынка вузы испытывают дефицит доходов как одно из таких последствий¹⁸.

Нелинейность экономической системы в российском высшем образовании проявляется также в *развитии фондов целевого капитала*, или эндаумент-фондов. Это следствие того, что вузы стремятся к большей независимости и автономии от государства. Фонды целевого капитала активно стали появляться в российских вузах во второй половине 2000-х гг. Рисунок 4.3 отчетливо подтверждает это. С 2007-го по 2013 г. число эндаумент-фондов увеличилось в 7 раз. На конец 2013 г. их число было равным 91.

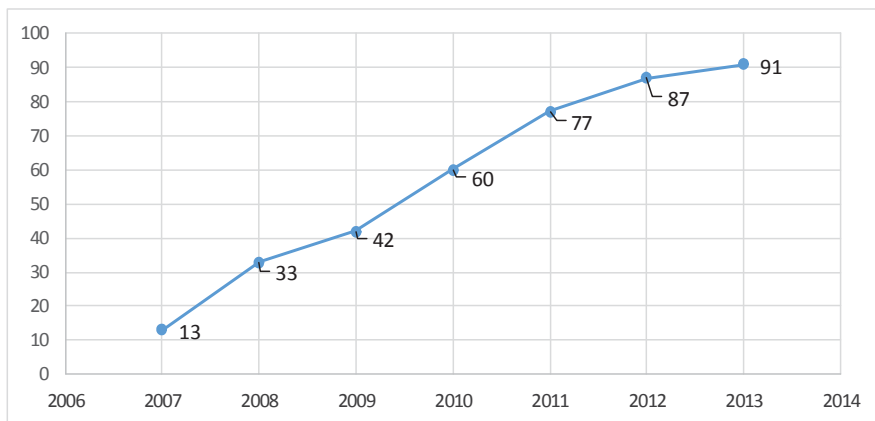


Рис. 4.3. Динамика создания эндаумент-фондов в России¹⁹

Как отмечает Э. А. Дьячкова, сложность организации деятельности российских эндаументов связана с тем, что фонд целевого капитала, созданный для поддержки деятельности образовательных организаций высшей школы, не может вести свою деятельность независимо от них и управляющих компаний, которые осуществляют управление средствами фонда. «Данные организации имеют различные миссии и преследуют разные цели в своей деятельности: управляющая компания стремится к максимизации

¹⁸ Абанкина И. В., Абанкина Т. В., Деркачев П. В. Исследование «болезни издержек» в российском высшем образовании // Университетское управление: практика и анализ. – 2015. – № 4–5. – С. 52–65.

¹⁹ Дьячкова Э. А. Фонды целевого капитала российских университетов: динамика развития // Университетское управление: практика и анализ. – 2013. – № 5. – С. 74–89.

прибыли, университет нацелен на наличие стабильного и долгосрочного источника финансирования, фонд – на ежегодное увеличение рыночной стоимости эндаумента»²⁰.

Грантовая активность вузов – это также проявление нелинейной модели экономики высшей школы, так как вузы имеют хоть и небольшой, но доход от выигранных грантов своих научных коллективов и индивидуальных исследователей. В России действуют как государственные (РФФИ, РФФИ, РФФИ и т. д.), так и частные фонды поддержки научных исследований (Фонд Потанина, «Научный потенциал», Фонд Прохорова и т. д.). Количество грантов, которые выигрывают представители университетов, каждый год непредсказуемо. Грантовая активность влияет на общую экономическую ситуацию вуза, так как гранты – это средство повышения заработной платы профессорско-преподавательского состава и, как уже отмечалось, дополнительная статья дохода в бюджете вуза.

Таким образом, нелинейность в экономике – актуальная научная проблема. Экономику высшего образования России, с нашей точки зрения, можно назвать нелинейной экономической системой, характеризующейся сложным, многовариантным поведением, вызванным нестабильным, неопределенным, неустойчивым воздействием как внешних, так и внутренних социально-экономических факторов. В ходе проведенного анализа мы выделяем следующие элементы нелинейности в развитии экономики высшей школы России:

1. Сочетание бюджетного и контрактного приема в вузы. Современная экономическая модель развития России требует от государственных и муниципальных вузов работать как коммерческие компании, затрачивая внушительные средства на маркетинг и привлечение контрактных студентов. При этом ситуация с сокращением вузов в стране серьезно не влияет на высокую конкуренцию на рынке образовательных услуг.

2. «Болезнь издержек» на рынке высшей школы. С началом кризиса образовательные учреждения стали работать в компенсационной экономике для восполнения дефицита доходов. Повышаются цены на обучение, что сокращает спрос, но при этом затраты на оплату труда в высшей школе практически не сокращаются.

3. Развитие фондов целевого капитала. Капитализация экономики страны побуждает вузы искать новые статьи дохода. Рос-

²⁰ Дьячкова Э. А. Эндаумент-фонды образовательных организаций высшего образования: подходы к проектированию деятельности // Университетское управление: практика и анализ. – 2015. – № 4–5. – С. 77–83.

сийские вузы переняли опыт западных стран, где процесс создания эндаумент-фондов измеряется столетиями.

4. Грантовую активность представителей вузов, приводящую к тому, что появляется еще одна дополнительная статья в бюджете современных российских вузов.

§ 4.2. Педагогические условия и возможности перехода к нелинейной модели высшего образования

Важным фактором перехода к нелинейной модели высшего образования является трансформация условий образовательно-педагогического процесса, в рамках которого осуществляется взаимодействие преподавателей и студентов. Именно эти условия порождают специфические нелинейные профессиональные стратегии научно-педагогического сообщества и образовательные стратегии студентов.

В социологической литературе понятие образовательно-педагогических условий раскрыто недостаточно, в то время как в педагогике этому вопросу, естественно, уделяется большое внимание¹. В этой науке сформировались три базовых подхода к понятию «педагогические условия», рассмотрение которых может быть полезно для разработки его социологической трактовки. Это:

1) совокупность каких-либо мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды;

2) система факторов, создающихся в ходе планомерной работы по уточнению закономерностей существования устойчивых связей образовательного процесса и обеспечивающих возможность проверки результатов научно-педагогического исследования;

3) компонент проектируемой и конструируемой педагогической системы².

На наш взгляд, наиболее близким к социологическому пониманию является третий подход. В его рамках образовательно-педагогические условия рассматриваются как совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, способствующих конструированию взаимодействия субъектов образования: преподавателей, студентов, администрации³. Таким образом, в этой трактовке обращается внимание на базовые социологические категории: «действие», «взаимодействие», «образовательные общности».

При разработке структуры образовательно-педагогических условий мы разделяем мнение, согласно которому выделяются три

¹ Куприянов Б. В. Вариативность социального воспитания школьников [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.altruism.ru/sengine.cgi/5/28/20/2/3> (дата обращения: 19.09.2016).

² Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация [Электронный ресурс] // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8–14. – URL: <http://ru.genproedu.com/paper/2012-01> (дата обращения: 24.06.2016).

³ Там же.

группы образовательно-педагогических условий, обеспечивающих функционирование и эффективное развитие педагогической системы:

- *организационно-педагогические условия* – совокупность сконструированных нормативных, пространственно-временных, технологических, материально-технических, социокультурных компонентов, определяющих ресурсную основу образовательного процесса;

- *психолого-педагогические условия* – совокупность факторов, способствующих гармоничному взаимодействию и развитию личности студента и преподавателя;

- *дидактические условия* – система целенаправленного отбора, конструирования преподавателем содержания учебных курсов, методов и форм обучения и их использование в педагогической практике для достижения целей обучения⁴.

Исходя из целей социологического анализа педагогических условий, мы будем понимать под ними *совокупность сконструированных организационных и социально-психологических возможностей образовательной системы, способствующих формированию и реализации определенного типа профессиональных стратегий научно-педагогического сообщества и образовательных стратегий студентов*⁵.

К организационным возможностям, на наш взгляд, могут быть отнесены: формы организации образовательного процесса и выбора траекторий обучения; материально-техническое и коммуникативное обеспечение образовательной среды; кадровая политика, проводимая вузами.

К социально-психологическим условиям мы относим складывающийся в образовательных организациях социально-психологический климат, непосредственно влияющий на характер взаимодействия между образовательными общностями, их мотивацию и удовлетворенность своей деятельностью.

В рамках линейной модели высшего образования содержательно деятельность преподавателя сводится к накоплению необходимого объема знаний в какой-либо конкретной предметной области и трансляции этих знаний студентам с помощью традиционных педагогических технологий – в виде групповых лекционно-семинарских занятий по жестко регламентированному расписанию⁶. При

⁴ Ипполитова Н., Стерхова Н. Указ. соч.

⁵ Мы целенаправленно не рассматриваем дидактические условия, поскольку считаем, что они – предметное поле педагогической науки.

⁶ Васильев Л. И. Сравнительный анализ сущности и структуры традиционного и нелинейного образовательного процесса в вузе // Образование и наука. – 2013. – № 7. – С. 3–16.

этом стимулирование активности, инициативности и самостоятельности студента (как в учебной, так и в научной деятельности) происходит преимущественно в рамках аудиторной работы. В образовательном взаимодействии преобладающими остаются административные способы воздействия на студента. В линейной модели высшего образования деятельность студента зачастую представляет собой пассивное воспроизводство учебных действий по алгоритму, предложенному преподавателем. Роль руководителей вуза и кафедры сводится к разработке нормативных регламентов и правил деятельности преподавателей и студентов и контролю за их исполнением, нередко без учета мнений представителей образовательных общностей. При линейной модели образовательно-педагогический процесс строится на иерархических принципах подчиненности преподавателя администрации, а студента – администрации и преподавателю.

При переходе от линейной к нелинейной модели высшего образования каждый из элементов образовательно-педагогической системы, в том числе и образовательно-педагогические условия ее функционирования, трансформируются, приобретают новые конфигурации и функции. По нашему мнению, прежде всего изменяется характер образовательной деятельности и взаимодействия образовательных общностей.

При нелинейной модели преподаватели для успешной профессиональной самореализации имеют возможности гармонично и гибко сочетать педагогическую, научно-исследовательскую и управленческую деятельность. Другими важными условиями включения преподавателей в образовательные практики нелинейной высшей школы выступает овладение ими особым типом знания – научно-образовательным и вариативными педагогическими технологиями. Их сочетание дает преподавателю возможность не только определять в соответствии с интересами и уровнем подготовленности студентов формы организации образовательного процесса, но и помогать им определить их индивидуальные образовательные траектории.

Студент при нелинейной модели становится активным, самостоятельным субъектом образования, осознающим свои потребности в учебной и научной деятельности, способным выстраивать индивидуальную траекторию своего обучения и развития. При этом большое значение придается самоорганизации и самоконтролю студента, которые заключаются в индивидуальном определении «пробелов в знаниях», формулировании ожидаемых результатов образования и достижении поставленных целей посредством разно-

образных форм, методов и средств коммуникации, в том числе и во взаимодействиях с преподавателем-консультантом⁷.

При переходе к нелинейной модели высшего образования в целом заметно изменяется роль управления, трансформируясь в русло парадигмы «мягкого управления», предполагающей использование гибких, флексибильных способов воздействия на поведение и сознание образовательных общностей. Такое «нелинейное» управление способно активизировать их ценностно-мотивационное ядро, стимулировать инициативность студента и преподавателя вовлечением их в разнообразную совместную научно-исследовательскую и внеучебную деятельность. Кроме того, управленческая активность теперь может быть направлена на конструирование особой «знаниевой атмосферы» и академической среды, для которых характерны благоприятные организационные и социально-психологические условия выбора средств саморазвития, построения индивидуальной образовательной траектории для студента и профессиональной – для преподавателя.

Для того чтобы более четко разграничить образовательно-педагогические условия линейной и нелинейной моделей высшего образования, постараемся сформулировать принципы нелинейного образовательно-педагогического процесса. Они могут быть следующими:

1. *Принцип партисипативности (соучастия)* представителей всех образовательных общностей, обеспечивающий их сближение и взаимное удовлетворение профессиональных и образовательных потребностей в ходе образовательно-педагогического процесса.

2. *Принцип вариативности, многообразия форм и технологий организации образовательного процесса*, что обеспечивает индивидуализацию и спецификацию реализации профессиональных стратегий преподавателей и образовательных стратегий студентов.

3. *Принцип свободы выбора форм и направлений сетевого взаимодействия и академической мобильности*. Реализация этого принципа способствует расширению и укреплению связей преподавателей со студентами; включению студентов под руководством преподавателей в научную деятельность; распространению новых способов профессиональной и образовательной самореализации.

⁷ Гордиянова Г. В. Педагогические условия развития образовательной самостоятельности студентов в нелинейном образовательном процессе вуза [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования (электронный научный журнал). – 2015. – № 3. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18148> (дата обращения: 19.09.2016).

4. *Принцип активного участия в управлении образовательным процессом* для поиска эффективных способов взаимодействия и повышения качества образовательного процесса.

Рассмотрим, насколько существующие организационные и социально-психологические условия, обозначенные нами выше, соответствуют заявленным принципам нелинейности.

Организация форм и индивидуальных траекторий обучения. Согласно нормативным документам РФ, студент имеет право: свободно выбирать и сочетать формы обучения и образования⁸, обучаться по индивидуальному учебному плану⁹. В реальной государственной политике, в том числе Министерства образования РФ, мы видим определенные организационные ограничения свободы выбора форм обучения, как то: сокращение количества бюджетных мест, селективная поддержка «статусных» и «эффективных» вузов, содействие в развитии отдельных форм обучения (прежде всего, дистанционной).

Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что свобода выбора студентом той или иной формы и направления обучения имеет ряд социокультурных ограничений, обусловленных, в том числе, неравенством стартовых позиций обучаемых. В частности, к таким барьерам А. М. Осипов и Н. А. Матвеева относят материальное благосостояние и статус семьи студента; региональные и территориальные различия субъектов РФ; профессиональные, гендерные и иные стереотипы относительно выбора отдельных специальностей¹⁰.

К сожалению, российских исследований, посвященных изучению мнения студентов о желании и готовности обучаться по индивидуальным образовательным траекториям, не много, но в целом они демонстрируют позитивное отношение обучающихся к наличию такой возможности¹¹. Хотя в практике ее реализации не все так гладко: почти каждый седьмой студент не удовлетворен возмож-

⁸ Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Ст. 17, 34. [Электронный ресурс] // Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. – URL: <http://www.минобрнауки.рф/документы/2974/> (дата обращения: 27.06.2016).

⁹ Там же. Ст. 34.

¹⁰ Осипов А. М., Матвеева Н. А. Институциональные барьеры и механизмы доступности образования: концепция и региональная динамика // Социологические исследования. – 2015. – № 7. – С. 37–48.

¹¹ Кленин Д. А., Сальников В. А., Ешкова Ю. А., Ревенко Е. М. Индивидуальная образовательная траектория как составляющая современного образования // Вестник СибАДИ. – 2013. – № 6 (34). – С. 176–182.

ностями выбора специализации и вариативных дисциплин¹². Данная ситуация, на наш взгляд, складывается под воздействием следующих причин:

1) нежелания администрации вузов рассматривать выбор студентами индивидуальных траекторий обучения (в том числе и по индивидуальному учебному плану) как их законное право. Руководство большинства образовательных организаций высшей школы воспринимает это право скорее как инструмент стимулирования (или удержания) обучающихся;

2) несогласованности требований работодателей к содержанию профессиональных компетенций выпускников и существующей системы подготовки кадров в высшей школе. Как показало исследование Г. А. Ключарева, А. И. Савенкова и П. А. Бакланова, лишь половина российских вузов привлекает производственные компании для согласования и совершенствования учебных программ¹³;

3) неотработанности механизмов выбора студентом специализаций и вариативных дисциплин и действий администрации. Один из наших экспертов так сформулировал свою позицию по данному вопросу: *«Даже если студент приходит после практики и говорит, что ему не хватает каких-либо знаний, то отклика администрации и преподавателей не будет. Потому что мы сидим на учебных планах, которые присылают сверху, и мы не можем прыгнуть выше этих учебных планов. При этом время преподавателей так ограничено, что мы чисто физически не можем повесить на себя еще и составление индивидуальных планов студентов. Мы все так загружены, за нас уже все распланировали!»* (З. О., завкафедрой);

4) неоднозначности отношения преподавателей к внедрению в образовательную практику обучения студентов по индивидуальной траектории, индивидуальному учебному плану. С одной стороны, они поддерживают данную тенденцию, и один из наших экспертов высказался по этому поводу следующим образом: *«Мне приятно работать с одним студентом, который обучается по индивидуальной траектории, я могу быстрее и эффективнее донести до него знания»* (З. Г., профессор). С другой стороны, преподаватели не понимают смысла внедрения индивидуальных траекторий, и в ходе наших интервью звучали такие высказывания:

¹² Гайдукова Г. Н. Социологический мониторинг удовлетворенности потребителей качеством образовательных услуг // Высшее образование в России. – 2012. – №11. – С. 107.

¹³ Ключарев Г. А., Савенков А. И., Бакланов П. А. Кадры российской науки: проблемы и методы их решения // Образование и наука в России : сб. науч. тр. – М. : Центр социологических исследований, 2016. – С. 279–293.

«Мне не понятно, зачем нужна индивидуальная траектория? Зачем тогда поступал на ту или иную специальность? В настоящее время информация по образовательной программе известна (ее можно посмотреть на сайте вуза). Посмотрел и решил: тебе она подходит или не подходит. Кто мешает? Если хочется вообще индивидуальную программу, тогда нужно менять всю систему подготовки» (А. В., завкафедрой).

В качестве аргументов, обосновывающих настороженность преподавателей относительно индивидуальных траекторий обучения студентов (в том числе обучения по индивидуальному учебному плану), приводились такие:

- усиление социального неравенства в результате выделения отдельных траекторий по соображениям престижа, объемов внимания со стороны администрации и педагогического сообщества, выделяемых ресурсов¹⁴;

- неготовность студентов к полноценной индивидуальной работе по причине низкой мотивации на получение глубоких знаний и доминирования в их системе ценностей установок на коллективную работу (*«наших студентов сложно замотивировать индивидуально готовиться к занятиям; традиционно им больше нравится групповая работа»*).

Еще одним условием, позволяющим реализовывать индивидуальную траекторию обучения, является, на наш взгляд, академическая мобильность. Говоря об отношении преподавателей и администрации к академической мобильности студентов, следует отметить, что оно неоднозначно. Большая часть преподавателей позитивно оценивает возможности обучения, стажировки студентов в других вузах (как российских, так и зарубежных). Основным аргумент поддержки академической мобильности вообще и студенческой в частности емко сформулировал один из наших экспертов: *«Академическая мобильность – это крайне важная вещь, потому что мы имеем массово дело с отрывом от рутины, позволяющей отказаться от закапсулированности внутри себя. Я стараюсь находить деньги, возможности и вывозить студентов на международные конференции, например. Да, у студентов проблемы с английским, они всего боятся, но я стараюсь их вывозить, чтобы они посмотрели другие страны, потому что после отрыва им хочется «горы свернуть». Конечно, окупаемость всего этого где-то в пределах 10%, но все это реально потом остается: студенты начинают уровень другой видеть, английский язык сами учить идут, их не надо застав-*

¹⁴ Осипов А. М., Матвеева Н. А. Указ. соч.

лять. Я с этим столкнулся сам несколько лет назад, когда студенты, которые совсем не знали язык, сами его выучили и стали писать статьи» (А. И., зампроректора).

Вместе с тем администрация вузов (и часть преподавателей) довольно скептически относится к возможностям массового внедрения академической мобильности в образовательный процесс и рассматривает ее скорее с позиций целесообразности: «Сама по себе мобильность – не хороша и не плоха. Мобильность и мобильность. Если вы совершенно четко понимаете, какой результат от этой поездки вы хотите получить (академическая репутация, включение в научное сообщество и т. д.), то езжайте. А если просто пусть мальчики-девочки съезжают, послушают, например в Австралию, то большой вопрос! Съездить в Австралию послушать – это 200 тысяч рублей. Я не против, чтобы кто-то ехал в Австралию послушать, но не готов за это платить 200 тысяч рублей. Если уж ехать в Австралию, надо давать более серьезные задачи, чем просто послушать. А это тоже часто не формулируется» (С. К., проректор). Поэтому неудивительно, что одной из основных проблем незначительного уровня академической мобильности студентов и преподавателей, наряду с низкой географической мобильностью и социально-психологической неготовностью, являются организационные и финансовые барьеры, создаваемые руководством вузов¹⁵.

Организация образовательного процесса. Согласно нормативным документам РФ, регламентирующим деятельность преподавателя, он имеет право свободно выбирать: организационные формы контактной работы (аудиторной и внеаудиторной) со студентами¹⁶; формы, методы обучения и воспитания¹⁷. Вместе с тем некоторые «уточняющие» нормативно-правовые акты существенно ограничивают эту свободу выбора. Так, государственная программа «Развитие образования на 2013–2020 гг.» в качестве одной из ключевых задач ставит повышение показателя числа студентов

¹⁵ Певная М. В., Калинина А. Н. Академическая мобильность как объект исследований в контексте понимания нелинейности высшего образования в России // Вестник СурГПУ. – 2016. – № 2. – С. 73–82.

¹⁶ Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры : Приказ от 19 декабря 2013 г. № 1367 [Электронный ресурс] // Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. – URL: <http://www.минобрнауки.рф/документы/5242/> (дата обращения: 27.06.2016).

¹⁷ Об образовании в Российской Федерации... Ст. 3.

в расчете на одного преподавателя¹⁸. Естественно, что данная мера неминуемо ведет к сокращению штата ППС, увеличению контактной нагрузки оставшихся преподавателей и совершенно не создает условий для организации индивидуальной работы со студентами.

Еще одним барьером, препятствующим, на наш взгляд, качественной индивидуальной работе преподавателей со студентами, являются нормы времени, используемые для расчета объема контактной нагрузки педагогов¹⁹. С одной стороны, они не соответствуют реальным затратам преподавателей на осуществление этой деятельности²⁰, а с другой – жестко регламентируют продолжительность как групповых, так и индивидуальных занятий. Как отметил один из наших экспертов, *«мне приятно работать с одним человеком – студентом, который обучается по индивидуальной траектории, но это время должно входить в мое рабочее время, а если в нерабочее, то это как-то должно быть отражено, а пока этого нет. Вообще, на мой взгляд, работа в небольших группах (четыре-шесть человек) более эффективна и для преподавателя, и для студента, и образовательный продукт получается быстро, эффективно и целенаправленно (как в учебной, так и в научной деятельности)»* (З. Г., профессор).

Свобода выбора преподавателями форм и методов воспитания, в свою очередь, ограничивается п. 9 ст. 13 «Закона об образовании РФ»²¹, которая гласит: «Использование при реализации образовательных программ методов и средств обучения и воспитания, образовательных технологий, наносящих вред физическому или психическому здоровью обучающихся, запрещается». Отсюда возникает ряд закономерных вопросов. Кто должен определять меру вреда при выборе преподавателем методов, средств, технологий обучения и воспитания? А, например, дистанционные технологии обучения, предполагающие длительное времяпровождение за

¹⁸ Развитие образования на 2013–2020 годы: Государственная программа Российской Федерации [Электронный ресурс] // Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. – URL: <http://www.минобрнауки.рф/пресс-центр/4200/> (дата обращения: 27.06.2016).

¹⁹ О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 22 декабря 2014 г. № 1601 [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2015/03/11/chasy-dok.html> (дата обращения: 22.06.2016).

²⁰ Преподаватели и студенты вузов: образовательные и трудовые стратегии в 2014 г. Информационный бюллетень // Мониторинг экономики образования. – 2016. – № 6. – С. 10–36.

²¹ Об образовании в Российской Федерации...

компьютером, оказывают такой вред? Если да, то почему на уровне и государства, и образовательной организации данная технология не только используется, но и активно продвигается в массы?

Кроме того, свобода преподавателя в выборе средств и методов воспитания ограничивается, на наш взгляд, некоторыми социокультурными условиями, сложившимися в системе российского образования: педагогам, воспитанным в рамках «традиционной» модели обучения, базирующейся на авторитарных методах взаимодействия и воздействия, непросто «подобрать ключи» к современной молодежи. Как отметил один из наших экспертов, *«положительным моментом, на мой взгляд, является то, что государство обратило внимание на необходимость воспитательной составляющей в образовательном процессе в высшей школе (хотя это воспитание пока сводится, прежде всего, к патриотической составляющей). Но проблема заключается в том, что современные студенты не приемлют авторитарного стиля воспитания, а мы не всегда владеем знаниями и навыками, как воспитывать студентов иными способами»* (Т. Р., завкафедрой).

С точки зрения принципов нелинейной модели высшего образования, в организации образовательного процесса должны учитываться мнения и позиции студентов как активных субъектов образовательного процесса. Это обусловлено тем, что конструирование режима занятий студентов с учетом их темпоральной эффективности, гибкость в периодичности аудиторных занятий и индивидуального обучения, возможность сочетать обучение с трудовой деятельностью существенно повышают мотивацию студентов на получение качественного знания и могут рассматриваться в качестве потенциала формирования и развития их нелинейных образовательных стратегий²².

К сожалению, в большинстве случаев у студентов нет возможности свободно выбирать, а тем более самостоятельно регулировать режим аудиторных занятий, в полной мере сочетать групповую и индивидуальную работу по курсу.

Говоря о желании и готовности студентов совмещать учебу и трудовую деятельность, важно отметить, что около 90 % российских студентов реально или потенциально готовы к этому²³, а 65 %

²² Все более активное использование смешанного обучения. Отчет NMC Horizon: высшее образование – 2016. – С. 18.

²³ Константиновский Д. Л., Вознесенская Е. Д., Чередниченко Г. А. Молодежь России на рубеже XX–XXI веков: образование, труд, социальное самочувствие. – М. : ЦСП и М, 2014. – 548 с.

старшекурсников уже имеют такой опыт²⁴. Кроме того, половина работающих студентов отмечает отсутствие влияния работы на успеваемость. Это, вероятно, связано с тем, что наиболее активно на рынок труда во время учебы выходят именно студенты-отличники²⁵.

Данную тенденцию, на наш взгляд, можно рассматривать как один из моментов, свидетельствующих о способности и готовности студентов к вариативному выстраиванию личностного и профессионального развития, но такого рода готовность сдерживается администрацией вузов, запрещающей пропуски аудиторных занятий без уважительной причины. Исследователи отмечают, что работающие студенты в 31,7 % случаев сталкиваются с отрицательной реакцией администрации, выражающейся чаще всего в форме дисциплинарных наказаний²⁶.

Материально-техническое обеспечение образовательной среды вуза. Новая редакция закона об образовании предъявляет достаточно высокие требования к материально-техническому обеспечению образовательного процесса. При этом специалисты отмечают несоответствие существующего финансового обеспечения требованиям нового стандарта²⁷. Кроме этого, накладывает свой отпечаток и длительное недофинансирование учебных расходов, затрат на приобретение оборудования, текущий и капитальный ремонт²⁸.

В результате, к сожалению, большинство вузов России, и в частности Уральского региона, не могут похвастать не только высоким уровнем оснащения аудиторий и лабораторий оборудованием и приборами, но и минимально пригодными для занятий условиями. Так, один из наших экспертов подчеркнул: *«Материальная база вузов – одна из проблем нашего высшего образования, потому что корпуса старые, новые не строятся, и это отставание от нормальных университетов, конечно, очень сильно бросается в глаза. Но об этом что говорить, надо просто понять: денег в стране нет на массовое строительство хоро-*

²⁴ Роцин С. Ю., Рудаков В. Н. Совмещение учебы и работы студентами российских вузов // Вопросы образования. – 2014. – № 2. – С. 159.

²⁵ Там же. С. 168.

²⁶ Константиновский Д. Л., Вознесенская Е. Д., Чередниченко Г. А. Указ. соч.

²⁷ Силласте Г. Г. Вызовы и социальные риски модернизации высшей школы в изменяющемся мире // Вестник Финансового университета. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2. – С. 49–59.

²⁸ Попов М. С. Индикаторы институциональных изменений в образовании // Образование и наука в России : сб. науч. тр. – М. : Центр социологических исследований, 2016. – С. 7–56.

ших новых корпусов с хорошей инфраструктурой и оснащением кабинетов» (А. И., завкафедрой).

Кроме того, в век компьютеризации необходимо обратить внимание на такую важную составляющую материально-технического оснащения образования, как внедрение и использование информационных технологий, в том числе в коммуникациях между участниками педагогического процесса. Данное условие дает возможность доступа к широкому спектру информационных и коммуникативных источников Сети, придает новый импульс в отношениях «преподаватель – студент», переводя их (отношения) на уровень коллег²⁹.

За последние годы существенно выросла и доля вузов, активно продвигающих себя в интернет-пространстве (в том числе через сайт организации)³⁰, и количество преподавателей, использующих в своей профессиональной деятельности различного рода электронные ресурсы (в том числе сети Интернет)³¹. Но, тем не менее, российские вузы продолжают существенно отставать по данному показателю от большинства зарубежных университетов, а коммуникации российских преподавателей в академических сетях находятся на начальном уровне развития³².

К объективным причинам такого отставания могут быть отнесены:

- отсутствие единой скоординированной стратегии внедрения информационных технологий в образовательный процесс;
- повышенные требования к информационной культуре студентов, преподавателей и администрации;
- неопределенность и неадекватность регламентов взаимодействия преподавателей и студентов реалиям времени;
- отсутствие политики защиты авторских прав на создаваемые электронные образовательные ресурсы и электронные учебно-методические комплексы;
- ограниченные технические возможности мобильного доступа к образовательным, коммуникативным ресурсам вуза и т. д.³³

²⁹ Петросянц Д. В., Светцова А. С. Инструментарий информационно-коммуникационной стратегии вузов: сайты и социальные медиа // Образование и наука в России : сб. науч. тр. – М. : Центр социологических исследований, 2016. – С. 216–225.

³⁰ Там же.

³¹ Преподаватели и студенты вузов: образовательные и трудовые стратегии в 2014 г. ... С. 26.

³² Петросянц Д. В., Светцова А. С. Указ. соч. С. 216–225.

³³ Рак Е. А. Социологический анализ проблем взаимодействия преподавателя и обучаемого в среде дистанционного обучения: позиция экспертов // Вестник нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия : Социальные науки. – 2010. – № 7 (20). – С. 89–96.

Все вышеперечисленное негативно влияет на мотивацию и отношение части преподавателей к внедрению в образовательный процесс новых информационных технологий и отбивает у педагогов желание использовать их в своей профессиональной деятельности³⁴.

Социально-психологический климат в образовательных организациях. Одним из ключевых, на наш взгляд, направлений формирования благоприятного социально-психологического климата в вузах является их кадровая политика.

К сожалению, мы вынуждены констатировать, что в условиях рыночных отношений высшая школа стала одним из сегментов рыночной экономики и реализует соответствующую кадровую политику³⁵:

1) миссия преподавателей как наемных работников сводится к предоставлению образовательных услуг подобно коммерческой фирме³⁶, тогда как «представителям советской генерации профессорско-преподавательского состава трудно принять эту рыночную лексику, когда духовность и интеллект, знания и обучение кардинально меняют свою социальную сущность на расчетно-прибыльную и материальную»³⁷;

2) система мотивации и профессионального развития преподавателей строится на приоритете внешних стимулов в рамках рейтинговых или мониторинговых показателей, необходимых администрации вуза³⁸;

3) активно внедряется внешнее оценивание труда работников высшей школы, не учитывающее особенности существующих академических стандартов трудового поведения и репутационных механизмов контроля³⁹.

Следствиями такой потребительской по отношению к профессорско-преподавательскому составу кадровой политики стали:

³⁴ Рак Е. А. Указ. соч.

³⁵ Силласте Г. Г. Указ. соч. С. 49–59.

³⁶ Курбатова М. В., Левин С. Н. Эффективный контракт в системе высшего образования РФ: подходы и особенности институционального проектирования // Журнал институциональных исследований. – 2013. – Т. 5, № 1. – С. 55–80.

³⁷ Силласте Г. Г. Указ. соч. С. 52.

³⁸ См.: Трубникова Е. И. Паттерны поведения в преподавательской среде // Высшее образование в России. – 2016. – № 1. – С. 95–104; Ключарев Г. А., Савенков А. И., Бакланов П. А. Указ. соч.

³⁹ Курбатова М. В., Каган Е. С., Апарина Н. Ф. Поведение работников вузов в условиях реформирования высшего профессионального образования: проблема выбора // Социологические исследования. – 2015. – № 2. – С. 124.

- снижение у половины работающих преподавателей трудовой мотивации⁴⁰;
- увеличение неудовлетворенности педагогов своей работой⁴¹;
- рост негативных оценок существующего социально-психологического климата в вузах⁴²;
- нежелание преподавателей менять характер взаимодействия со студентами, сохранение в их деятельности ориентации на однонаправленный (объектный) образовательный процесс, осуществляемый без актуализации студенческого интереса к науке, без активных и интерактивных методов обучения⁴³, без учета мнения студенческой среды относительно качества преподавания⁴⁴.

К положительным сдвигам в данном направлении можно было бы отнести кадровую политику вузов с «особым статусом» (федеральных, научно-исследовательских, опорных университетов). В них, по мнению экспертов, значительно больше внимания уделяется «целевой подготовке собственных кадров в аспирантуре и докторантуре, подбору специалистов не по формальным критериям, а по фактическому уровню научной квалификации»⁴⁵. Но проблема в том, что, во-первых, доля таких вузов по стране ничтожно мала⁴⁶, а, во-вторых, во многих из них также на первый план выходит показатель «рентабельности педагогической деятельности».

⁴⁰ Красинская Л. Ф. Модернизация, оптимизация, бюрократизация... что ожидает высшую школу завтра? // Высшее образование в России. – 2016. – № 3. – С. 73–82.

⁴¹ Давыдова И. А., Козьмина Я. Я. Профессиональный стресс и удовлетворенность работой преподавателей российских вузов // Вопросы образования. – 2014. – № 4. – С. 176.

⁴² Красинская Л. Ф. Указ. соч. С. 78.

⁴³ Ким И. Н. Профессиональная деятельность преподавателя российского вуза: сложившиеся стереотипы и необходимость перемен // Высшее образование в России. – 2014. – № 4. – С. 39–48 ; Горин С. Г. Влияние мониторинга вузов на увеличение документооборота в вузе и динамику преподавательской и студенческой субъектности // Высшее образование в России. – 2016. – № 1. – С. 69–74.

⁴⁴ Кормина Е. Я., Наумова А. А. Современные тенденции мониторинга удовлетворенности обучающихся качеством образования. Практика зарубежных и отечественных организаций // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2015. – № 2 (35). – С. 110–126 ; Струминская Л. М. Внутривузовский мониторинг качества образования // Профессиональное образование в современном мире. – 2015. – № 4 (19). – С. 65–75.

⁴⁵ Ключарев Г. А. О ходе реформ в российском образовании // Россия реформирующаяся : сб. науч. тр. – М. : Новый хронограф, 2015. – Вып. 13. – С. 331.

Проанализировав существующие педагогические условия (организационные и социально-психологические), мы пришли к следующим выводам.

Реальная политика в сфере образования на всех ее уровнях – от государства до конкретной образовательной организации – не способствует конструированию педагогических условий, повышающих качество образовательного процесса в высшей школе и удовлетворенность представителей образовательных общностей. Напротив, она направлена на ограничение свободы доступа в систему высшего образования, создание барьеров в выборе и осуществлении индивидуальных траекторий самореализации: профессиональной у педагогов и образовательной у студентов.

Высокие требования к условиям организации образовательного процесса, закрепленные в законе «Об образовании в Российской Федерации» и федеральных государственных образовательных стандартах, в большинстве случаев не обеспечены финансовыми, материально-техническими, временными и другими ресурсами.

Наконец, следует подчеркнуть, что существующие педагогические условия, к сожалению, не соответствуют принципам нелинейного образовательно-педагогического процесса и не способствуют переходу к нелинейной модели высшего образования: образовательные общности, скорее, не сближаются, а разобщаются; их профессиональные и образовательные стратегии, скорее, не индивидуализируются, а усредняются; поиск эффективных способов взаимодействия и повышения качества образовательного процесса выступает целью скорее отдельных активных представителей образовательных общностей, чем управленческих структур системы высшего образования в целом.

⁴⁶ Ключарев Г. А. О некоторых «популярных» реформах в российском образовании // Грани российского образования : сб. науч. тр. – М. : Центр социологических исследований, 2015. – С. 60–82.

§ 4.3. Академическая мобильность в контексте понимания нелинейности высшего образования¹

Высшее образование в России всегда развивалось и развивается сегодня в линейной логике. Вектор реформирования этой системы последние три десятилетия пытается развернуть ее в направлении нелинейного развития. Однако жесткая вертикаль власти в стране, командно-административные методы управления во всех сферах, в том числе и в высшем образовании, удерживают линейность, однозначность, жесткую определенность в развитии образовательных учреждений, поведении образовательных общностей и университетского управления.

В то же время многие процессы, запущенные в России благодаря идеологии Болонского процесса, по сути своей в той или иной степени способствуют появлению признаков нелинейности в развитии высшего образования. Эти процессы, новации и нововведения должны создавать условия для комфортного и свободного (представляющего достаточно широкий спектр возможностей для выбора адекватного способа самореализации, самоосуществления, гибкого, вариативного реагирования на вызовы разных уровней – от глобальных, мультикультурных до локальных, ориентированных на местные сообщества и их социокультурные особенности) развития всех субъектов высшего образования². Одним из них является академическая мобильность, призванная расширять существующие возможности для самореализации, удовлетворения самых разнообразных потребностей и интересов студентов и научно-педагогических работников. Однако, как и сама реформирующаяся система высшего образования, академическая мобильность в нашей стране в значительной степени неоднозначна и противоречива.

Нам кажется, что академическая мобильность как социальный процесс тесно сопрягается с реформированием отечественной высшей школы в контексте возможностей нелинейности ее развития. Вопросы мобильности различных общностей в системе высшего образования, с одной стороны, заостряют внимание на процессах глобализации, происходящих во всем мире. Глобальные трансформации затрагивают прямо или опосредованно практически

¹ При написании параграфа использованы материалы статьи: Певная М. В., Калинина А. Н. Академическая мобильность как объект исследований в контексте понимания нелинейности высшего образования в России // Вестник СурГПУ. – 2016. – № 2. – С. 73–81.

² Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. О концепции нелинейного высшего образования в России // Вестник СурГПУ. – 2016. – № 2. – С. 52–62.

все сферы жизни общества, они формируют общие, на первый взгляд, идентичные представления людей об унификации различных практик и процессов, в том числе и в системах высшего образования разных стран. Однако, с другой стороны, академическая мобильность, очевидно, отражает ценностную и поведенческую специфику различных акторов, обусловленную культурно-историческим контекстом, ситуативным измерением, привязанным к сугубо национальным особенностям организации повседневной жизни, специфике институционального устройства, к традициям и локальным практикам.

Кроме того, процессам глобализации и интеграции в сфере образования сопутствуют процессы регионализации – дезинтеграции. «Вводится на всех уровнях обучения региональный компонент, в новом ФЗ «Об образовании» декларируется сохранение и развитие национальных интересов и особенностей образования... Обучение фокусируется на студенте, индивидуализации обучения, появляются такие понятия, как индивидуальные учебные планы, индивидуальная учебная траектория... Обучение все в большей степени начинает приобретать субъект-субъектный характер»³.

В ходе постоянного реформирования все больше и больше противоречий появляется в развитии системы высшего образования. Усложнение структуры институциональных, организационных и межличностных взаимодействий в ее рамках при условии противоречивости основных установок (глобализации и регионализации, унификации и индивидуализации) приводит к созданию видимости изменений, или в некоторых случаях, созданию каких-либо слабо функционирующих структур. В эти процессы, по нашему мнению, сегодня попадает, отражая целые проблемные комплексы как следствия тотального реформирования, феномен академической мобильности.

Для определения его сути мы обратимся к теоретическим и эмпирическим исследованиям российских социологов, педагогов, экономистов, затрагивающим разные аспекты академической мобильности, проанализируем и представим ряд результатов экспертного опроса, реализованного в рамках нашего исследования. Оно позволяет оценить восприятие потенциала академической мобильности в макрорегиональной системе высшего образования. Мы смогли выявить, как разные субъекты, включенные в одни и те же процессы трансформации университетов, по-разному воспринимают и характеризуют проявляющиеся в российском высшем об-

³ Смит Н. В. Академическая мобильность: инструмент глобализации образования или вызов высшему образованию в России? // Сервис в России и за рубежом. – 2014. – № 7 (54). – С. 231.

разовании проблемы, в том числе через свое видение академической мобильности.

Думается, что данный феномен по своему предназначению в идеальной ситуации должен работать на переход к нелинейному развитию системы высшего образования потому, что дает больше свободы всем субъектам, взаимодействующим в этой системе, способствует развитию человеческого капитала как студенчества, так и академического сообщества, формирует единое пространство активного взаимодействия на международном, национальном и региональном уровнях.

Особенность академической мобильности заключается в том, что она открывает в высшем образовании условия для ухода от типичных, стереотипных, шаблонных конструктов поведения и методов управления, предоставляет возможности выбора образовательных траекторий в различных формах и видах, тем самым способствуя нелинейности развития системы высшего образования в целом. Кроме того, академическая мобильность, по сути, должна вести к появлению большей гибкости в управлении образовательным процессом отдельных вузов. Она идеологически призвана не только обеспечивать свободу в действиях и возможностях студентов и профессорско-преподавательского состава, но и стимулировать их активность.

Однако на все заложенные Болонским процессом позитивные результаты, а именно: «создание для вузов новых условий эффективной конкуренции и взаимодействия; возможный выбор студентами индивидуальной образовательной траектории, получение более качественных образовательных услуг; становление международного рынка труда, облегчающего возможность трудоустройства квалифицированных кадров; перспективы плодотворного учебного и научного сотрудничества для преподавателей»⁴, российское образование в XXI веке реагирует неоднозначно, по-своему, жестко и прямолинейно.

В последнее время академическая мобильность как актуальный социальный феномен, глобальный процесс или организационная проблема становится интересным объектом исследования, который российские ученые рассматривают в разных предметных областях – экономической, социологической, культурологической, педагогической, управленческой и т. д. В качестве проблемы исследования выделяются различные аспекты академической мобильности институционального, организационного или личностного уровней.

⁴ Харитонов О. В. Академическая мобильность в пространстве высшего образования // Человек и образование. – 2012. – № 2. – С. 41.

Академическая мобильность изучается исследователями как передвижение человеческого капитала, обмен интеллектуальным продуктом, сотрудничество в области образования и науки. В то же время дается оценка определенным личностным качествам и способностям потенциальных и реальных субъектов академической мобильности, организационной среде конкретных университетов, практикам нормативно-правового регулирования, проявляющимся в росте показателей этого вида мобильности. Складывающееся многообразие исследовательских подходов к академической мобильности, в первую очередь, заставляет нас обратиться к определению самого термина и его смысловым значениям в повседневных практиках.

С нормативных позиций, благодаря Болонскому соглашению, академическая мобильность трактуется как «период обучения, преподавания и/или исследования в стране, резидентом которой студент или академический сотрудник не является. Этот период имеет ограниченный срок. Предполагается, что студент или академический сотрудник должен обязательно вернуться в свою страну после завершения этого периода. Академическая мобильность может быть реализована благодаря специальным программам академического обмена либо по индивидуальной инициативе»⁵.

Официально признанного и однозначного толкования академической мобильности сегодня нет, выделяют различные ее виды и формы. Например, перемещение студентов, аспирантов и преподавателей своей страны за рубеж называют прямой мобильностью. Обратная мобильность – перемещение иностранных граждан с образовательными целями в свою страну. Распространен термин «вертикальная академическая мобильность», под которым понимают обучение студентов для получения научной степени за рубежом. Горизонтальная мобильность – это обучение за рубежом в течение определенного периода времени⁶.

В российском пространстве академическая мобильность трактуется несколько иначе. По распространенности в научной лите-

⁵ What is Mobility? // Education UNESCO [Electronic resource]. – URL: http://www.unesco.org/education/studyingabroad/what_is/mobility.shtml (date of access: 21.11.2012).

⁶ Токмовеца М. В. Проблемы академической мобильности в свете принятия нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Социально-экономические и психологические проблемы управления: сборник научных статей / под общ. ред. М. Г. Ковтунович. – Ч. 1. – М. : МГППУ, 2013. – URL: http://psyjournals.ru/social_economical_psychological_/issue/63145.shtml (дата обращения: 15.05.2016).

ратуре и различных российских образовательных документах доминирует трактовка академической мобильности как «перемещения студентов и преподавателей высших учебных заведений на определенный период в другое образовательное или научное заведение в пределах или за пределами своей страны с целью обучения или преподавания»⁷. Такой подход к теоретическому определению академической мобильности несколько расходится с реальными практиками ее реализации в российских вузах.

В условиях ограниченности ресурсов и возможностей исследователей, преподавателей и студентов в России к академической мобильности начинают относить краткосрочные поездки за рубеж для участия в различных международных научных мероприятиях. Во-первых, это приводит к трансформации смысла нормативного, заданного международными документами и общемировой практикой, определения самого понятия с реальными процессами реализации мобильности в российском образовании. Во-вторых, такие процессы отражаются на субъективных оценках, точнее сказать, их поляризации относительно важности академической мобильности для развития системы образования, личности студента, профессионального роста преподавателя или исследователя. В-третьих, следствием распространенности краткосрочных практик академической мобильности для усиления международного сотрудничества является формирование отчетности вузов по выполнению показателей интенсивной интернационализации учебного процесса и научной деятельности.

Данные экспертного опроса позволили выделить две грани (субъективные характеристики) самого феномена, связанные с проблемами его реализации в среде большинства высших учебных заведений нашей страны. Первая оценка академической мобильности напрямую коррелирует с пониманием ее как особого проявления туризма (*научный туризм, академическое путешествие*). Второе смысловое определение позволяет четко соотносить данный феномен с *выездом за рубеж* без определения содержания, цели и стратегических результатов этих поездок для системы образования, конкретных вузов и тех, кто *путешествует* таким образом.

Постараемся разобраться с первым определением, проанализируем негативные и позитивные оценки экспертов достаточно распространенного в российских вузах явления *научного туризма*.

⁷ Проскура О. В., Герасимчук И. Ю. Понятие мобильности. Виды мобильности. Академическая мобильность // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 13 (342). Образование и здравоохранение. – Вып. 4. – С. 96.

Мнение целого ряда экспертов по этому поводу хорошо представлено следующим высказыванием: *«Наша мобильность далека от реальной мобильности. Пока основной формой академической мобильности в стране остается научный туризм»* (Ю. В., профессор).

Суждения о смысле и пользе академической мобильности как научного туризма среди экспертов разделились на позитивные и негативные. Безусловный положительный эффект такой мобильности информанты в основном связывали с преодолением определенных барьеров в научной коммуникации, приобретением опыта географического перемещения. Экспертное мнение наделяет этот феномен особой характеристикой, трактуя его как *«способ разрыва расчлененности, замкнутости российской науки и образования самих в себе»*. С этой позиции, несмотря на краткосрочность таких поездок, происходит разрыв сложившихся устоявшихся, законсервированных научных практик, локализованных стенами отдельных российских университетов. Как точно определил эту ситуацию один из экспертов, *«есть люди, которые используют в этом случае термин “туземная наука”, совершенно не подразумевая, что Вы туземцы и бестолковые. Они используют это выражение, говоря о локальной замкнутости науки и достижений»* (А. И., зампроректора).

Позитивный результат таких краткосрочных научных поездок как проявления академической мобильности во многом связан с личностным фактором тех, кто управляет этими процессами, и тех, кто включается в них (преподаватели, исследователи, студенты). Такие проекты в любом случае повышают активность в академической среде, привлекают в университеты внешние ресурсы, *«точно способствуют возникновению каких-либо процессов, связанных с научной и образовательной коллаборацией»* (А. К., директор института).

Данные экспертного опроса наглядно демонстрируют проблему разрыва представлений, возможностей и стремлений стратегически мыслящих управленцев, включенных в поле регионального университетского управления, и основной части профессоров, исследователей и преподавателей, вовлеченных в управленческие процессы в своих вузах. Важность трансформации образовательной системы осознается и первыми, и вторыми. Управленцы интерпретируют мобильность как безусловный *рычаг этой трансформации в позитивном направлении*, однако их идеи, представления и управленческие решения не всегда соотносятся с наличием требуемых для этого разворота ресурсов.

В условиях ограниченности целого ряда ресурсов (материальных, коммуникативных, символических и т. д.) академическая мо-

бильность начинает в оперативном режиме включаться в механизм достижения ситуативных управленческих показателей. Чаще всего это приводит к виртуализации или симулированию профессионального, академического и образовательного взаимодействия. На такой вывод нас наталкивает позиция экспертов, выражающих свое негативное отношение к *научному туризму*. Приведем одно из типичных суждений по данному поводу – выдержку из одного экспертного интервью: *«Формально такая активность и показатели говорят о том, что мы вышли на международную арену. Но чтобы это всё действительно стало реальностью, нужно иметь какое-то постоянство, довести всё до уровня конкретного общения и взаимодействия. А этого, как правило, чаще всего просто нет. В вузовской отчетности целая гора такой академической мобильности, а реальные результаты близки к нулю»* (Е. З., завкафедрой).

Печально осознавать, что реальностью становится выполнение разных индикаторов, характеризующих достижение стратегических целей развития высших учебных заведений, повышение их конкурентоспособности за счет *мусорных публикаций, дутых цифр* иностранных студентов, обезличенных и формализованных показателей академической мобильности. Эксперты чаще всего это хорошо понимают и озвучивают ситуацию следующим образом: *«В практике всех университетов есть имитация результатов. <...> Люди в большей степени начинают заниматься имитацией, чем достижениями»* (А. К., директор ин-та).

Второе смысловое определение академической мобильности напрямую связано с пониманием ее как внешней активности, когда обучение студентов, проведение исследований и работа преподавателей и сотрудников отечественных университетов ведется в вузах и научных учреждениях за рубежом. Однако следует подчеркнуть, что понимание нашего феномена в повседневном дискурсе преимущественно связывает смысл такой мобильности только с *выездом в другие страны*, что является, как нам кажется, устоявшимся стереотипом восприятия, в котором процесс берет верх над своими целями и результатами.

В таком понимании академическая мобильность постепенно приобретает новые характеристики. Включаясь в контекст реформирования высшей школы, она начинает по-новому соотноситься с пониманием профессионализма преподавателей и исследователей. В этом смысле академическая мобильность как выезд за рубеж сопрягается с мобильностью акторов и по другим направлениям, столь востребованной сегодня в условиях постоянного реформирования. Таким образом, если они выезжают за рубеж, *могут себе это позволить, умеют, способны это сделать*, то их на-

чинают воспринимать как профессионалов своего дела. В этом случае возникают вопросы: в условиях распространения краткосрочности выездов, погони за выполнением показателей отчетности, всегда ли тот, кто выезжает за границу, является истинным профессионалом своего дела и работает ли такая мобильность на профессионализм преподавателей и исследователей? Следующее высказывание эксперта хорошо отражает выявленные нами риски: *«В современных условиях ты должен быть мобильным, должен быстро перестраиваться, везде присутствовать, все успевать. Так выглядит новый образ профессионализма. Он не требует от тебя глубоких знаний по дисциплине, владения методиками преподавания. Кто у нас сегодня профессионал? Кто выживает или тот, кто быстро-быстро все делает и иностранный язык знает?»* (Е. З., завкафедрой).

Ни в управлении, ни в практиках повседневного взаимодействия, ни в сознании акторов высшего образования академическая мобильность чаще всего вообще не воспринимается как возможность внутреннего перемещения студентов, преподавателей и исследователей в пределах страны или отдельного региона. Приведем пример такой позиции: *«Когда говорят об академической мобильности, сразу думают о Европе, Америке и других приятных странах. А об академической мобильности даже внутри одного большого Уральского региона никто даже и не задумывается. Не задумываются даже о том, как это могло бы выглядеть»* (В. З., проректор).

Такое ограниченное смысловое определение академической мобильности является следствием целого ряда объективных социокультурных, экономических и политических причин, о которых мы будем писать ниже. Однако нам хотелось бы отдельно выделить не только проблемы нормативного определения этого явления в различных документах, но и трудности идентификации академической мобильности в сознании большинства акторов регионального высшего образования. Примером такой проблемной идентификации как раз и является внутренняя академическая мобильность, значение которой начинает анализироваться российскими исследователями в последние годы.

Внутренняя академическая мобильность – временное пребывание студентов, преподавателей и сотрудников университета в ведущих отечественных вузах и научных центрах (возможно, с привлечением к обучению зарубежных профессоров)⁸. По мнению Ю. Д. Артамоновой и А. Л. Демчук, этот феномен существовал и

⁸ Платкова А. Б. Английский язык в контексте академической мобильности // Наука, техника и образование. – 2014. – № 1 (1). – С. 91–96.

в советские времена. К академической мобильности исследователи относят различные стажировки преподавателей и студентов в других вузах, как в российских, так и в зарубежных⁹.

Необходимость внутренней академической мобильности обусловлена не только культурно-историческими особенностями российского образования, но и размерами территории нашей страны. Сегодня типичный российский регион зачастую больше, чем несколько европейских стран, вместе взятых. По нашему мнению, именно внутренняя академическая мобильность является одним из основных факторов перспективного развития отдельных российских регионов за счет интенсификации сетевых связей образования и реального экономического сектора, активизации сетевого взаимодействия внутри системы.

Академическая мобильность может способствовать позитивной динамике в реформировании отдельных образовательных организаций. Однако сегодня очевидны объективные и субъективные барьеры для этого. В первом случае оценка экспертов в этом отношении однозначна – нормативная, финансовая система регионального высшего образования просто не позволяет запустить механизм внутренней академической мобильности, *организовать какую-то нелинейность или сетевое взаимодействие*, так как она принципиально на это не настроена. Для организации нелинейных процессов в высшем образовании первоначально нужно перестроить сами принципы функционирования системы.

Даже при условии инициативности управленцев как *акторов перемен* возникает целая череда организационных и нормативно-правовых барьеров для реализации инициативных проектов в этом направлении. То, что сегодня смогли с большими усилиями преодолеть в области международного взаимодействия, остается практически нереализуемым в пространстве отдельных российских регионов. Представим, как эксперты конкретизируют объективные барьеры для взаимодействия в образовательном процессе: *«При таком предполагаемом партнерстве неизбежно возникают проблемы с учебными планами, кредитами и т. д. Возникает вопрос финансирования: кто кому и что будет оплачивать? <...> С преподавателями вообще катастрофа, они не могут просто приехать и работать в другом российском вузе. Возникают вопросы: кто будет разрабатывать программу, на какой платформе, какой диплом мы будем выдавать, ведь два диплома мы выдать не можем? С зарубежным уни-*

⁹ Артамонова Ю. Д., Демчук А. Л. Развитие академической мобильности в вузах России и ФГОС // Высшее образование в России. – 2012. – № 12. – С. 86–95.

верситетом это возможно, потому что речь идет о конвертации образования, а российским вузам пока нечего конвертировать» (В. З., проректор).

Так как региональная система высшего образования принципиально не дает возможности для развития внутренней академической мобильности, то те формы, которые возможны, представляют собой *условную мобильность*, которой нет в отчетности, в стратегических планах перспективного развития университетов (Программах развития). Бремя поддержки такой академической мобильности ложится дополнительной нагрузкой на университетское управление, что в принципе входит в противоречие с тем, что считается позитивными следствиями академической мобильности в ее нормативном значении.

Географические особенности нашей страны и уровень жизни россиян вызывают определенное отношение к академической мобильности. Многое, что «работает» в пространстве Европейского Союза, где студенческая мобильность – устоявшаяся норма, совершенно неприемлемо в нашей стране. Кроме того, именно субъективные барьеры, обусловленные расхожим суждением о том, что за границей всё лучше, чем в России, тормозят внутреннюю академическую мобильность. Один из наших информантов привел конкретный пример: *«Если Вы отправите студента от нас учиться на семестр в Томск, Вы просто скажете: “Он вот эту дисциплину (или модуль) прослушал в Томске”. А тут сразу ревность: “А откуда мы знаем, какое качество чтения дисциплины там?” Встает вопрос доверия друг к другу, мы доверяем Томску, они доверяют нам. Всегда ли есть это доверие?» (А. И., зампроректора).*

По результатам анализа экспертных оценок и изучения данных различных исследований мы все больше приходим к мысли о том, что гибкость, нелинейность российской системы образования может состоять в многообразии видов и типов мобильности образовательных общностей внутри макрорегионов – федеральных округов. Ключевая ставка на регион обусловлена тем, что в каждом из восьми федеральных округов есть федеральные, научно-исследовательские и опорные университеты, в которых объективно созданы все условия для академической мобильности внутри страны, есть потенциал для сетевого обмена опытом. Если рассмотреть в качестве примера УрФО, то Уральским отделением РАН взят курс на развитие интеграционных процессов в регионе. Уральские ученые активно привлекаются к преподавательской работе в вузах-лидерах, создаются центры коллективного пользования уникальным оборудованием, академическими структурами и ведущими университетами совместно реализуются научные исследования. Сле-

дующим этапом развития условий для внутренней академической мобильности может стать активное включение в интеграционные процессы региональных вузов.

Одной из традиционных форм такой мобильности могут быть стажировки в ведущих научно-образовательных центрах по тем инновационным направлениям, в которых университетским сообществом достигнуты прорывные исследовательские и, соответственно, образовательные результаты. Стажировки как вид внутренней академической мобильности отличаются большей субъектностью и самостоятельностью по сравнению с другими формами обучения¹⁰. Внутренняя академическая мобильность имеет хороший потенциал не только для усиления межсекторного взаимодействия и укрепления связей внутри региональной системы образования, но и для подтягивания слабых периферийных вузов как аутсайдеров глобального реформирования. Внутреннюю академическую мобильность активно развивают ведущие вузы страны.

Обратившись к справочнику Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», можно увидеть, что в реальном образовательном процессе в исключительных университетах академическая мобильность осуществляется не только внутри нашей страны, но и внутри сети кампусов одного образовательного учреждения. Внутриуниверситетская академическая мобильность позволяет осваивать некоторые дисциплины в процессе обучения в различных кампусах, территориально расположенных в разных городах. Российская академическая мобильность охватывает вузы РФ, международная – зарубежные вузы. В практическую деятельность университета вводится термин «дистанционная академическая мобильность», под которой понимаются «возможности студентов при наличии утвержденного решением ученого совета основного факультета перечня дисциплин, рекомендованных к изучению студентами дистанционно на сайтах онлайн-образования, выбирать для изучения дисциплину/дисциплины из утвержденного перечня»¹¹. Появление таких гибридных видов академической мобильности в развитых странах чаще всего выступает в качестве мероприятий подготовительного, сопровождающего и заключительного этапов программ физической мобильности¹².

¹⁰ Верзунова Л. В., Пересыпкин А. П. Стажировочная площадка как центр развития академической и научной мобильности в классическом университете // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5.

¹¹ Сайт НИУ ВШЭ [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.hse.ru/studyspravka/distmob> (дата обращения: 21.04.2016).

¹² Приходько Л. В., Гончарук Н. П. Виртуальная академическая мобильность как инструмент развития единого образовательного пространства // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – Т. 16, № 16. – С. 60.

В современной же России виртуальная академическая мобильность является определенным выходом из сложной ситуации, когда обязательной составляющей образовательного процесса становится переход к академической мобильности, которая должна стать массовым феноменом¹³, а внутренних ресурсов в системе высшего образования и внешних благоприятных для этого условий в стране так и не создается.

Следует отметить, что академическая мобильность в России попадает под влияние двух тенденций, имеющих, по мнению Д. И. Хлебович, место при глобализации образования. Автор имеет в виду «стремительную унификацию образовательных систем различных стран и превращение образования в одну из разновидностей бизнеса»¹⁴. Как нам кажется, популяризация и продвижение виртуальной академической мобильности на международных площадках существенно повышает риски отбора продвинутых российских студентов зарубежными коллегами и потенциальными работодателями из других стран. И этот процесс для них не является особо затратным. Кроме того, виртуальная мобильность позволяет широко развивающемуся трансграничному (транснациональному) образованию, которое предполагает предоставление образовательных услуг любым вузом за пределами своей страны с использованием новых информационных технологий¹⁵, расширять рынок своих услуг за счет «российских потребителей».

Академическая мобильность как социальный процесс характеризует тенденции интернационализации университетской среды, образовательного пространства в целом. В то же время в личностном измерении она является отражением индивидуальных особенностей студентов и научно-педагогических работников, тесно связана с процессом их профессионального развития, уровнем квалификации, личностными характеристиками и социальными возможностями.

В логике образовательных реформ, которые идут последние десятилетия, академическая мобильность как компонент Болонской системы, как одна из основ построения единого пространства высшего образования¹⁶, была нацелена на уход от линейности в развитии системы высшего образования в нашей стране. Однако,

¹³ Артамонова Ю. Д., Демчук А. Л. Указ. соч.

¹⁴ Хлебович Д. И. Программа академической мобильности преподавателей вуза: формальное мероприятие или полезный опыт // *Baikal Research Journal*. – 2011. – № 6. – С. 60–70.

¹⁵ Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Указ. соч.

¹⁶ Радченко О. А. Академическая мобильность в российских вузах // *Высшее образование в России*. – 2012. – № 8–9. – С. 57–61.

объективно, сегодня мы видим лишь сохранение этой линейности, выраженное в жесткой вертикали власти, не только определяющей направления развития, но и создающей условия для административного принуждения и навязывания чиновниками в конкретных учреждениях различных организационных новаций, необходимых для быстрого решения спущенных сверху задач реформирования образования.

При всех заявленных приоритетах, на академическом рынке России наблюдается сравнительно низкая академическая мобильность как среди профессорско-преподавательского состава, так и среди студентов. По результатам экспертного опроса и на основе глубокого анализа мнений исследователей данной проблемы можно заключить, что она поддерживается целым рядом причин, общих и специфичных для каждой образовательной общности в отдельности.

Во-первых, в стране существует довольно низкая географическая мобильность высококвалифицированных специалистов между регионами, которая может быть объяснена инфраструктурными и социальными проблемами, осложняющими переезд из одного региона в другой¹⁷.

Второй причиной, которая составляет основную трудность для развития академической мобильности студентов и преподавателей, является слабое знание иностранных языков, превращающееся в языковой барьер¹⁸. Согласно данным ФОМ, в 2013 г. 43 % россиян заявили о том, что они не владеют никаким иностранным языком. Среди 18–30-летних таковых оказалось 28 %, в группе от 31 до 45 лет – 38 %, а среди тех, кто старше 46 лет, не владеет иностранными языками практически каждый второй (53 %)¹⁹. В научной среде преодоление языкового барьера идет достаточно непросто из-за преемственности советской модели научной коммуникации. В стране русский язык занимал привилегированное положение, а СССР имел статус мировой научной державы и являлся полюсом притяжения для других, прежде всего социалистических, стран²⁰.

¹⁷ Академический инбридинг и мобильность в высшем образовании. Глобальные перспективы / под ред. М. М. Юдкевич, Ф. Дж. Альтбаха, Л. Рамбли. – М. : ИД ВШЭ, 2016. – 328 с.

¹⁸ Артамонова Ю. Д., Демчук А. Л. Указ. соч.

¹⁹ Владение иностранными языками. Насколько хорошо жители России владеют иностранными языками? И полезно ли для них это знание? ФОМ. Пресс-релиз [Электронный ресурс]. 22.06.2013. – URL: <http://fom.ru/Nauka-i-obrazovanie/10998/> (дата обращения: 21.04.2016).

²⁰ Кирчик О. И. «Незаметная» наука: паттерны интернационализации российских научных публикаций // Форсайт. – 2011. – Т. 5, № 3. – С. 35.

По мнению специалистов, чтобы академическая мобильность стала рутинным компонентом университетской жизни, необходимы: коренное изменение отношения к иностранному языку, введение обязательной иноязычной сертификации всех преподавателей вузов в рамках регулярного повышения квалификации, организация постоянно действующих курсов иностранных языков, создание автономных лингвистических центров при университетах²¹.

Еще одним условием, обеспечивающим переход к нелинейности развития высшего образования в России и, соответственно, к популяризации академической мобильности, является развитие виртуальных и реальных горизонтальных сетевых взаимодействий образовательных общностей (например, волонтерства), способных сделать межкультурные коммуникации традиционным элементом повседневных практик в сфере образования.

Третьей причиной низкой академической мобильности можно считать тотальные финансовые сложности. Ресурсы российских студентов чрезвычайно ограничены. Заработная плата в российских вузах недостаточна для того, чтобы преподаватели могли поддерживать уровень жизни среднего класса, в среднем доходы преподавателей в России остаются невысокими²². В России продолжает воспроизводиться система, характеризующаяся низкими базовыми ставками и несущественными различиями в зарплате разных категорий персонала в сфере образования²³. По мнению М. А. Гершмана и Т. Е. Кузнецовой, данная ситуация не способствует притоку талантливой молодежи и удержанию опытных профессионалов, она не обеспечивает повышения конкурентоспособности российской науки. Как показывает опыт развития академической мобильности в российских вузах, одно из серьезных препятствий на пути последней – «отсутствие у потенциальных участников программ академической мобильности (студентов, преподавателей) необходимых финансовых ресурсов, что объективно тормозит программы академической мобильности как массового явления и ограничивает финансово-экономическую основу академической мобильности»²⁴.

²¹ Радченко О. А. Указ. соч.

²² Академический инбриндинг и мобильность в высшем образовании. Указ. соч. С. 174.

²³ Гершман М. А., Кузнецова Т. Е. Оплата труда по результатам труда в российском секторе исследований и разработок // Форсайт. – 2014. – Т. 3, № 8. – С. 58–70.

²⁴ Александрова Н. А. Формирование конкурентоспособности высшей школы // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2012. – Т. 18, № 6. – С. 9–14.

Четвертая причина связана с тем, что университетская среда большинства российских вузов скорее национальна, чем интернациональна. По экономическим соображениям российские университеты не всегда привлекательны для зарубежных специалистов. Международная миграция преподавателей вузов и ученых формируется в разных формах, характерных для преподавателей центральных и периферийных вузов²⁵. Что касается обучающихся, то наша страна привлекательна для студентов только из ограниченного числа стран. По данным онлайн-карты международной студенческой мобильности ЮНЕСКО, количество иностранных студентов в 2013 г. в РФ составляло 171 627 человек, или 4,9 % от общемирового объема мобильных студентов. В Россию едут: из Беларуси (31,2 %), Казахстана (29,9 %), Украины (12,8 %), Азербайджана (12,2 %), Узбекистана (11,3 %), Китая (9,8 %), Туркменистана (6,9 %)²⁶.

Пятой причиной слабого развития академической мобильности является комплекс различных организационных сложностей. Многие из них системны и трудно поддаются университетскому управлению, другие – решаются постепенно. По мнению О. В. Харитоновой, первые заключаются в неплановом характере этой деятельности, недостаточности материально-финансового обеспечения, нехватке специалистов в этой области, в неразработанности специальных методов и механизмов академического обмена, отсутствии инфраструктуры, обеспечивающей эффективный обмен²⁷.

Частные проблемы включают в себя сложности текущей организации учебного процесса в отдельных университетах. Примером здесь является замена преподавателей во время их продолжительного отсутствия. Например, перераспределение нагрузки, организация «чтения “часов” данного преподавателя другими во время его отъезда в рамках академической мобильности»²⁸. Часть трудностей затрагивает непосредственно студентов. Согласно ряду исследований, процедура признания результатов (периодов) обучения в другом вузе сопряжена не только с нормативно-правовыми, организационными, но и с психологическими проблемами взаимодействия студентов и российских преподавателей. На уровне федеральных законов понятие «эквивалентность» давно не исполь-

²⁵ Хлебович Д. И. Указ. соч.

²⁶ ЮНЕСКО: онлайн-карта данных международной студенческой мобильности [Электронный ресурс]. 16.05.2014. – URL: <http://education-events.ru/2014/05/16/uis-unesco-international-student-flow/> (дата обращения: 21.04.2016).

²⁷ Харитонов О. В. Указ. соч. С. 41–44.

²⁸ Артамонова Ю. Д., Демчук А. Л. Указ. соч.

зуется; речь идет о процедуре признания, которая связана именно с компетентностным подходом, требующим не изучения эквивалентных дисциплин в эквивалентном объеме, а сопоставления сформированных компетенций²⁹. В отдельных случаях ситуация, когда в российских вузах не засчитываются предметы, изученные за рубежом, приводит к тому, что студент учится и сдает экзамены в обоих вузах, поэтому лишен мотивации учиться с полной отдачей за рубежом, что превращает мобильность в образовательный туризм³⁰.

Шестой, наиболее важной, на наш взгляд, причиной слабого развития академической мобильности в российском высшем образовании является отсутствие активности и социально-психологической готовности со стороны ключевых акторов – студентов, преподавателей, исследователей. Академическая мобильность как концепт личностного и профессионального развития требует высокого уровня индивидуальной активности и инициативности. Бездеятельность студентов в этом направлении хорошо отражается в результатах социологических опросов. В ходе мониторинга эффективности внедрения ФГОС учреждениями высшего профессионального образования, подведомственными Минобрнауки РФ, студентам задавали вопрос: «Планируете ли Вы пройти часть обучения в другом вузе?» В своих ответах 53 % респондентов ответили «нет», а 32 % не определились. Исследователи констатируют, что «эти студенты рассматривают возможность обучения в другом вузе как абсолютно абстрактную, не имея плана действий по ее реализации»³¹.

Недооценка важности академической мобильности в развитии российского высшего образования, своих университетов и собственного профессионального роста проявляется у большинства научно-педагогических работников вузов страны. Степень значимости позиции «повышение академической мобильности преподавателей» для развития вуза была оценена в 3 балла. Она оказалась на 9-м месте среди 13 позиций, определяющих, по мнению преподавателей и администраторов, развитие вуза³².

В заключение отметим, что мы смогли выявить и описать лишь самые важные характеристики и видимые барьеры академической мобильности в России как процесса, способного в комплексе с другими институциональными изменениями обеспечить

²⁹ Артамонова Ю. Д., Демчук А. Л. Указ. соч.

³⁰ Девятова И. Е. Академическая мобильность студентов: уровень вуза // Высшее образование в России. – 2012. – № 6. – С. 112–116.

³¹ Артамонова Ю. Д., Демчук А. Л. Указ. соч. С. 88.

³² Хлебович Д. И. Указ. соч.

российскому высшему образованию переход к нелинейной модели развития. Постановка интенсивно и принудительно трансформирующейся системы высшего образования в России на «рельсы» демократических обществ приводит к усложнению внутрисистемных связей, организационных процессов, межинституциональных отношений, складывающихся как вокруг системы высшего образования региона, так и внутри нее. Переход же российского высшего образования к нелинейному развитию, по нашему мнению, возможен только при смене организационно-техноцентристской модели антропоцентристской, когда акторами, субъектами действий и источниками перемен станут образовательные общности (студент, преподаватель, студенчество, научно-педагогическое сообщество).

В условиях российской действительности, с учетом выделенных выше и описанных проблем и барьеров, ставка должна быть сделана на развитие академической мобильности внутри российских макрорегионов – федеральных округов. Безусловно, как минимум, для этого нужна политическая воля полномочного представителя Президента в федеральном округе и активность его аппарата. Как максимум, требуется целый комплекс организационных решений, таких как межвузовские и отраслевые соглашения, конкурсы, региональные программы академической мобильности в интересах экономики региона, целевые фонды, совместные образовательные программы, научно-исследовательские проекты, отражающие отраслевую специфику экономики региона.

§ 4.4. Massive Open Online Courses как сетевой ресурс высшей школы в условиях нелинейных вызовов современности¹

Постановка проблемы

Развитие сетевых связей как формы организации современного высшего профессионального образования существенно расширяет его возможности, тем самым позволяя адекватно отвечать на нелинейные вызовы времени. Одной из разновидностей нелинейного сетевого ресурса является открытое образование, выступающее в виде Massive Open Online Courses (MOOCs).

Массовые открытые онлайн-курсы – одна из форм открытого дистанционного образования, образовательная технология, получившая широкое распространение в последнее время, названное революцией MOOCs. Она предполагает высокий уровень доступности обучения, интерактивное участие пользователей, активное взаимодействие образовательных общностей посредством открытого доступа через Интернет. Активно развиваясь, MOOCs меняют конфигурацию современного образования, поскольку предельно расширяют свою аудиторию, не вписываясь в границы традиционного формального образования.

Для понимания их места в системе онлайн курсов обратимся к позиции Я. И. Кузьмина, выделившего три уровня этой системы: первый – обыкновенные удаленные курсы, позволяющие дистанционно использовать редкие преподавательские ресурсы для аудитории одного университета или в рамках простой кооперации вузов. Второй уровень – это «специально записанные онлайн-курсы для многократного применения как для ограниченного круга пользователей, так и для открытой аудитории – public»². Они срежиссированы, имеют механизмы контроля качества полученных знаний и могут быть названы Mass closed online course (MCOC), поскольку наиболее подходят для университетов, имеющих много территориально отдаленных подразделений. Их массовое применение, меняя организационную структуру образовательного процесса, подчас идет в ущерб офлайн-преподаванию.

¹ При подготовке параграфа использовались материалы статьи: Шуклина Е. А. Massive Open Online Courses как форма нелинейного развития университетского образования // Вестник ПНИПУ. Серия : Социально-экономические науки. – 2016. – № 4.

² Онлайн-обучение: как оно меняет структуру образования и экономику университета. Открытая дискуссия Я. И. Кузьминов – М. Карной // Вопросы образования. – 2015. – № 3. – С. 11.

Особенность MOOCs (третьего уровня курсов) заключается в том, что их аудитория по своей структуре не совпадает с аудиторией МСОС. Выходя за ее рамки, она включает людей, обучающихся с мотивацией получения не структурированного официальными стандартами образования, а если студентов, то, как правило, сильных, стремящихся расширить объем образовательных горизонтов формального образования. В силу этого появление MOOCs на рынке образовательных услуг меняет их структуру, и кроме указанных выше двух характеристик – возможности дополнить образовательный трек студента самостоятельным выбором из постоянно расширяющегося числа позиций и сформировать серьезный образовательный ресурс для взрослых, – появляется спектр новых возможностей. Так, например, утрата привязки курса к конкретному вузу и последовательная реализация принципа открытости позволяют социальным общностям студентов и преподавателей выстраивать образовательную и профессиональную траекторию, выходя за рамки конкретного университета, а вузу сохранять свою уникальность благодаря сохранению нишевых научных направлений, «нерентабельных» как образовательный ресурс в рамках одного вуза, но получающих широкую аудиторию за ее пределами. Все эти и многие другие возможности становятся реальностью, когда решен целый ряд проблем институционального регулирования и построены экономические модели их реализации.

Значительный потенциал MOOCs уже осознан как в мировой, так и в отечественной практике образования, что нашло отражение в образовательной политике российской высшей школы. На федеральном уровне прорывным этапом в развитии данного направления стало создание в России Национальной платформы открытого образования, участниками которой стали ведущие вузы МГУ, СПбПУ, СПбГУ, НИТУ «МИСиС», НИУ «ВШЭ», МФТИ, УрФУ и ИТМО. Появление подобных ресурсов – феномен массового общества, позволяющий при экономном расходовании бюджетных средств вовлекать в образовательный процесс большее количество людей, повышая доступность образования. Все курсы, размещенные на данной платформе, доступны на бесплатной основе, при отсутствии формальных требований к базовому уровню образования. «Для желающих зачесть пройденный онлайн-курс при освоении образовательной программы бакалавриата или специалитета в вузе предусмотрена уникальная для России возможность получения подтвержденных сертификатов»³.

³ Национальная платформа открытого образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://npood.ru/about> (дата доступа: 15.10.2016).

На уровне вузов реализуются проекты электронного обучения. Для примера работы конкретного вуза в данном направлении приведем фрагмент Дорожной карты Уральского федерального университета им. Б. Н. Ельцина, где поставлены претенциозные задачи до 2020 г. начать обучение 100 тыс. студентов в рамках 70 онлайн-курсов, разработанных как в самом университете, так и с привлечением работодателей, университетов партнеров, а кроме того, использованием бесплатных MOOCs крупных мировых платформ онлайн образования (табл. 4.1).

Таблица 4.1

**Создание онлайн-курсов,
обеспечивающих реализацию модулей
образовательных программ⁴**

	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Количество онлайн-курсов, по которым ведется обучение в рамках образовательных программ, шт.	15	30	40	50	60	70
Количество обучающихся на онлайн-курсах студентов, в том числе студентов других вузов, чел.	5 000	30 000	40 000	50 000	70 000	100 000

Одним из значимых направлений развития университета является формирование открытой образовательной среды. Предполагается, что приоритетным географическим рынком к 2018–2020 гг. станет глобальный рынок образовательных услуг, а электронное обучение позволит снизить трудозатраты преподавателя в расчете на одного обучающегося и привлечь преподавателей из ведущих вузов, в том числе для дистанционной работы.

В Дорожной карте планируется создание открытого университета, который помимо совершенствования образовательных услуг и образовательного процесса будет преследовать цель формирования имиджа университета и привлечения внимания широкой аудитории к образовательным услугам университета. «В большей степени эта цель будет достигаться за счет реализации в рамках открытого университета бесплатных курсов, построенных по методике массовых открытых онлайн-курсов (MOOCs). Разработка

⁴ Таблица сформирована по материалам документа «План мероприятий по реализации программы повышения конкурентоспособности («дорожная карта») ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина на 2013–2020 годы». – М., 2015. – С. 64.

таких курсов будет вестись по приоритетным для университета направлениям, обеспечивающим привлечение целевой аудитории, в первую очередь иностранцев, для обучения по образовательным программам разных уровней в УрФУ. Лучшие курсы будут помимо площадки открытого университета размещаться на ведущих открытых электронных площадках Coursera.org, edX.org и т. п.»⁵.

В структуре открытого университета будут представлены электронные курсы, разработанные для разных целей: обеспечения реализации модулей образовательных программ; для реализации сетевых студенческих обменов (курсы университетов партнеров); для углубления связи с предприятиями, бизнес-средой (курсы, разработанные в партнерстве с работодателями), и, наконец, широкий спектр бесплатных курсов, реализуемых на мировых площадках открытого образования будет служить решению задач основного и дополнительного профессионального образования.

В целом открытое образование и MOOCs как его часть становятся актуальной составляющей современной высшей школы, фактором ее нелинейного развития. Осмысление возможностей и перспектив, коллизий и конфликтов, барьеров и ограничений данного направления является важной задачей для социальной науки.

Нелинейное развитие образования, его характеристики

Проявления нелинейного развития образования обусловлены вызовами информационной эпохи, глобализацией образования, а также осознанием необходимости учета его лучших мировых достижений в практике управления. Нелинейные вызовы современности имеют комплексный характер, многоаспектно воздействуя на систему высшего образования непредсказуемой динамикой экономических, политических, социокультурных процессов. На макроуровне они создают глобальные риски, на которые высшее образование не может не реагировать изменением структуры образовательного пространства, характера меж- и внутриинституциональных связей. На микроуровне нелинейные вызовы трансформируют практики всех субъектов высшего образования, результат деятельности которых также далеко не всегда становится предсказуемым.

Основными характеристиками нелинейного развития образования выступают возрастающая сложность, полиструктурность; парадоксальная динамика, многовекторность изменений; функциональная амбивалентность; гибкость и ситуативность реагирования

⁵ План мероприятий по реализации программы повышения конкурентоспособности («дорожная карта») ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина на 2013–2020 годы». – М., 2015.

на внешние и внутренние вызовы; чувствительность к влиянию слабых связей; открытость, высокая роль самоорганизации; веер альтернатив и сценариев развития при вероятностной реализации каждого из них⁶.

Мы исходим из того, что в ряде развитых стран, прежде всего в США, в ряде стран Европы, где образование, прежде всего высшее, достигло самых заметных результатов, существующая его модель является нелинейной. Разработка концепции нелинейного развития образования в России является требованием времени и призвана показать направления его реальной трансформации в новых условиях экономической и социальной неопределенности, вызванной не только социетальным и системным кризисом российского общества, но и поиском путей выхода из него.

Сетевые формы реализации образовательных программ и MOOCs

Сетевая форма образования – типичное проявление нелинейных процессов в образовательной сфере. Сетевая форма образования в качестве субъектов взаимодействия имеет организации разного типа, не связанные между собой иерархически; ядром сетевой формы образования является индивидуальная стратегия обучающегося – это институциональный элемент, объединяющий вокруг себя организационные структуры, ресурсы, нормативность, ориентированную на обеспечение личностной и социальной эффективности данной стратегии. Сетевое образование включает как формальные, так неформальные элементы образовательной деятельности, апеллирует к широкому спектру ресурсов (материальных, организационных, учебных, научных, воспитательных), использует самые различные, в том числе наиболее актуальные и современные, технологии образования. В связи с этим управление образованием такого типа предполагает изменение своей конфигурации, характера и качества. MOOCs является органической частью сетевого образования, полностью отвечая всем его характеристикам.

⁶ Бауман З. Текучая современность. – СПб. : Питер, 2008. – 240 с. ; Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А., Шаброва Н. В., Амбарова П. А. Эмпирическая методология и методика исследования нелинейной модели высшего образования // Социология образования. – 2016. – № 7. – С. 4–15 ; Кравченко С. А. Нелинейная динамика: парадоксальные разрывы и синтезы социума // Вестник МГИМО-Университета. – 2008. – № 2. – С. 66–76 ; Кравченко С. А. Влияние нелинейной социокультурной динамики на риски: вызовы социологическому знанию // Коммуникология. – 2013. – Т. 1, № 1. – С. 59–72 ; Урри Дж. Социология за пределами обществ: Виды мобильности для XXI века. – М. : ИД «ВШЭ», 2012. – 336 с.

При этом, когда речь идет об использовании сетевой модели образования в высшей школе, имеется в виду более узкий феномен, который в нормативных документах обозначен как сетевая форма реализации образовательных программ. «Сетевая форма реализации образовательных программ обеспечивает возможность освоения обучающимися образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций»⁷.

В настоящее время нормативно-правовое регулирование сетевой формы реализации образовательных программ осуществляется с помощью комплекса документов⁸. В сетевом взаимодействии участвуют организации, относящиеся к различным сферам деятельности: науке, промышленному производству, бизнес-сфере, культуре, здравоохранению, физической культуре и спорту и т. д. При этом все они должны обладать ресурсами, необходимыми для осуществления образовательной деятельности. Сетевое взаимодействие как совместная деятельность образовательных организаций осуществляется за счет средств субсидий, получаемых направляющей образовательной организацией (в т.ч. выделяемых в рамках национальных проектов), собственных средств направляющей образовательной организации; средств принимающей стороны, в т. ч. фондов; личных средств участников сетевого взаимодействия.

⁷ Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016) ст. 15. Сетевая форма реализации образовательных программ [Электронный ресурс]. – URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата доступа: 15.05.2016).

⁸ Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. ; «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры», утвержденный приказом МОиН РФ от 19 декабря 2013 г. № 1367 ; «Положение о лицензировании образовательной деятельности», утвержденное Постановлением Правительства Российской Федерации от 28 октября 2013 г. № 966 ; «Положение о государственной аккредитации образовательной деятельности», утвержденное постановлением Правительства Российской Федерации от 18 ноября 2013 г. № 1039 ; «Порядок заполнения, учета и выдачи документов о высшем образовании и о квалификации и их дубликатов», утвержденный приказом МОиН РФ от 13 февраля 2014 г. № 112 ; «Правила осуществления мониторинга системы образования», утвержденные постановлением Правительства Российской Федерации от 5 августа 2013 г. № 662 ; ФГОС ВО по направлениям подготовки уровней бакалавриата и магистратуры.

Сетевое взаимодействие по реализации образовательной программы высшего образования возможно при наличии в Федеральном государственном образовательном стандарте по конкретному направлению подготовки пункта о возможности реализации программ данного ФГОС в сетевой форме. При этом для сетевой формы реализации образовательной программы устанавливается годовой объем программы. Сетевое взаимодействие осуществляется в очной, очно-заочной, заочной формах, предполагая использование дистанционных образовательных технологий и электронных образовательных ресурсов.

МООСs можно рассматривать как сетевую форму реализации образовательных программ высшей школы, современную образовательную технологию, способ расширения доступа обучающихся к образованию и возможностей выбора профилей подготовки, средство углубленного изучения учебных дисциплин, совершенствования профессиональных компетенций на базе ведущих образовательных организаций, возможность повышения конкурентоспособности выпускников на российском и международном рынках труда.

При этом использование МООСs в образовательной деятельности в высшей школе сталкивается с целым рядом ограничений, которые обусловлены проблемами их институционализации в рамках формального образования. Это и недостаточная сформированность нормативной базы и организационных условий их применения (что в определенной мере касается и российской Национальной платформы открытого образования). Это и отсутствие комплексных механизмов координации деятельности вузов-партнеров по наполнению образовательного контента, а также механизмов контроля их совместной деятельности и ее оценки. Особая проблема – слабая информационная поддержка МООСs как формы сетевого взаимодействия, а в силу этого – низкий уровень востребованности данного ресурса потребителями и неготовность использовать его как в целях осуществления профессиональной подготовки, так и в целях саморазвития студентов и преподавателей. К определенным барьерам использования МООСs можно отнести низкий уровень языковой культуры, который ограничивает работу с международными платформами МООСs и зарубежными вузами-партнерами; достаточно ограниченное включение вузами в разработку МООСs собственных ресурсов (финансовых, кадровых, инфраструктурных); недостаток по-настоящему современных учебно-методических материалов, в том числе на иностранных языках.

MOOCs как вид открытого нелинейного образования

Диверсификация образования в условиях информационного общества является проявлением его нелинейности. MOOCs как ее форма, актуализированная в информационную эпоху, реализуется в концепции Lifelong Learning («A Memorandum of Lifelong Learning») и обретает новое звучание с переходом на дистанционные формы⁹.

Открытое образование обеспечивает широкий доступ различных социальных общностей к получению знаний. Оно предполагает открытость доступа к учебной информации, гибкость в выборе цели, содержания, способа, места, формы, времени и ритма обучения, обеспечивает выстраивание (планирование) процесса обучения в соответствии с индивидуальной траекторией обучающегося. Особенностью организационных условий открытого образования является не иерархическое, а сетевое взаимодействие образовательных общностей, базирующееся на использовании технологий дистанционного обучения. В целом вся система открытого образования – проявление нелинейного развития образования в информационном обществе.

Развиваясь и трансформируясь, открытое образование в настоящее время перерастает из традиционной сети открытых университетов в мировой рынок массовых открытых онлайн-курсов – Massive Open Online Courses (MOOCs) с массовым интерактивным участием и открытым доступом, предназначенных для масштабного и бесплатного использования¹⁰. Если до 2010 года о них было мало кому известно, то в настоящее время проблемы MOOCs обсуждаются на государственном уровне в ряде стран (например, таких, как Норвегия, Великобритания и др.). По прогнозам иссле-

⁹ Findsen B., Formosa M. Lifelong Learning in Later Life. A Handbook on Older Adult Learning. Rotterdam: Sense Publishers, 2011 ; Jeffs T. and Smith, M. K. Informal Education. Conversation, democracy and learning. Ticknall: Education Now, 2005 ; Nikoll K. Flexibility and Lifelong Learning. Policy, discourse and politics. N.Y.: Routledge, 2006 ; Riddell S., Markowitsch J., Weedon E. (eds.) Lifelong Learning in Europe: Equity and Efficiency In the Balance. Chicago: Policy Press, 2012 ; Veletsianos G. Emerging Technologies in Distance Education. Athabasca University: AU Press, 2010 ; Visser Y.L., Visser L., Simonson M., & Amirault R. Trends and issues in distance education: International perspectives. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2005.

¹⁰ Если учебные видеозаписи активно выкладывались в Интернет образовательными учреждениями разного уровня с конца 90-х гг. XX в., то онлайн-курсы предполагают еще и открытость доступа к учебным материалам разного типа, интерактив, сдачу экзаменов в режиме онлайн.

дователей, количество студентов MOOCs увеличится с 150 млн в 2009-м до 250 млн в 2025 г.¹¹

Европейская комиссия, опубликовавшая в 2014 г. исследование, посвященное анализу потребностей аудитории, структуре спроса и предложения, оценке эффективности MOOCs, констатировала высокий уровень информированности о них (75 % опрошенных знают, что это такое, осведомлены о системе обучения, 64 % когда-либо записывались на дистанционные курсы в Интернете). Был выявлен стремительный рост аудитории MOOCs. Доминирующей мотивацией их использования является независимость от места расположения учебного заведения, бесплатность обучения, возможность изучать новые науки, получать знания из незнакомой ранее сферы¹². Был отмечен также и рост предложения, увеличение количества альтернативных программ обучения по всем направлениям, что дает студенту возможность выбирать наиболее качественные и подходящие его индивидуальным запросам курсы, даже на одной MOOC-платформе¹³.

Наиболее известными массовыми открытыми онлайн-курсами в настоящее время являются: Academic Earth, Alison, CheckiO, China Open Resources for Education, Codecademy, Coursera, Duolingo, EduKart, Edulanka, edX, Futurelearn, Hexlet, Instructure, Khan Academy, Lingualo, MIT Open Course Ware, MongoDB University, OpenHPI, Peer to Peer University, Stanford Online, Udacity, Udemy, Wikiversity, Younico и др. Многие из этих проектов уже осуществляют обучение на русском языке. Сугубо российскими проектами являются ИнтернетУрок, Интуит, Лекторий МФТИ, Лекториум, Онлайн-МФТИ, Универсариум и др.

MOOCs активно встраиваются в систему высшего образования. Так, осуществлен запуск первого общеевропейского университета MOOCs при поддержке Европейской комиссии. Эта иници-

¹¹ См.: Отчет Института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании о международной конференции «MOOCs в интересах развития: потенциал в основании пирамиды» (Университет Пенсильвании, Филадельфия, США, 10–11 апреля 2014 г.). MOOCs4D: Potential at the Bottom of the Pyramid. Conference Report. April 10–11.2014. [Электронный ресурс]. – URL: http://iite.unesco.org/files/news/639173/MOOCs4D_ConfReport_July2014.pdf (дата обращения: 15.05.2016).

¹² Исследование основано на анализе более чем 200 платформ для MOOC и онлайн-опросе 3000 респондентов из разных стран мира. Выборка включает студентов, разработчиков онлайн-курсов, предпринимателей, лидеров инновационных программ поддержки, корпоративных менеджеров и ИТ-специалистов.

¹³ В чем эффективность MOOCs в Европе? [Электронный ресурс]. – URL: <http://newtonew.com/blog/posts/47> (дата обращения: 15.05.2016).

атива под руководством Европейской ассоциации университетов дистанционного обучения (EADTU) объединяет открытые университеты, базирующиеся во Франции, Италии, Литве, Нидерландах, Португалии, Словакии, Испании, Великобритании, России, Турции и Израиле. Идея университета отражает европейские ценности. Его миссия – поднять эту форму образования на новый уровень, гарантировать всем участвующим высокое качество обучения, создать мост между неформальным обучением и формальным образованием, использовать все возможности, созданные революцией MOOCs.

В США треть студентов высших учебных заведений обучается, используя по крайней мере один курс различных платформ MOOCs. Приблизительно 5 % американских высших учебных заведений предлагают собственные MOOCs и 10 % находятся на различных стадиях планирования таких предложений. Американский совет по образованию рекомендовал небольшой набор курсов от Coursera и Udacity для кредитов колледжа¹⁴.

Анализ сайтов MOOCs, изучение их сайт-статистики показал, что обучающиеся используют их для реализации самых разных видов самообразовательной деятельности, но прежде всего это профессиональное самообразование и самообразование как дополнение к формальному образованию.

Рассмотрим в качестве примера сайт-статистику MIT Open CourseWare (MIT OCW) – проект Массачусетского технологического института¹⁵. Среди потребителей его услуг 43 % – занимающиеся самообразованием, обучающиеся самостоятельно (self-learners), 42 % – студенты (students), 9 % – представители сферы образования, преподаватели (educators), 6 % – другие (other).

Наличие большого количества обучающихся самостоятельно свидетельствует о сформированной потребности и готовности достаточно широкой аудитории к самостоятельной работе, это демонстрирует хотя бы тот факт, за второе десятилетие XXI в. MIT OCW планирует достигнуть миллиарда посетителей, в той или иной мере включенных в образовательный процесс¹⁶. При этом нужно

¹⁴ MOOCs: Opportunities for their use in compulsory-age education. Research report. June 2014. Cairneagle Associates. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.gov.uk/government/publications/moocs-opportunities-for-their-use-in-compulsory-age-education> (дата обращения: 15.05.2016).

¹⁵ Сайт-статистика проекта MIT OpenCourseWare [Электронный ресурс]. – URL: <http://ocw.mit.edu/about/site-statistics/> (дата обращения: 15.05.2016).

¹⁶ The Next Decade of Open Sharing: Reaching One Billion Minds [Электронный ресурс]. – URL: <http://ocw.mit.edu/about/next-decade/initiatives/> (дата обращения: 15.05.2016).

учитывать, что изначально проект MIT OCW планировался как набор ресурсов исключительно для преподавателей (в настоящее время эта группа обучающихся оказалась в меньшинстве). Общая концепция проекта видоизменилась и оформилась под влиянием массовой потребности в самообразовании.

Мотивацией обращения к MIT OpenCourseWare для преподавателей является повышение уровня знаний (31 %), знакомство с новыми методами обучения (23 %), включение OCW-материалов в курсы (20 %), поиск справочных материалов для студентов (15 %), разработка программ для факультетов, школ (8 %). Студенты, в свою очередь, стремятся расширить знания (46 %), дополнить текущий курс (34 %), спланировать обучение (16 %).

Группа студентов, ориентированных на самостоятельное обучение, расширяет знания за рамками профессиональной области (40 %), знакомится с базовыми концепциями в своем профессиональном поле (18 %), осуществляет подготовку к будущим курсам обучения (18 %), стремится быть в курсе событий в своей области (17 %), завершает работы, связанные с конкретным проектом или задачей (4 %).

Поскольку MIT OpenCourseWare не выдает пользователям документы о завершении образования (сертификаты, дипломы), то здесь исключена мотивация получения формального статуса для профессионального продвижения. Самообразовательная активность связана, прежде всего, с удовлетворением потребности в знаниях, наращивании профессиональных компетенций.

В целом открытое дистанционное образование – важный аспект нелинейного развития образования, мощный фактор реализации самообразовательной активности массовой аудитории, включающей самые разнообразные социальные группы и слои с ярко выраженными социокультурными, социально-экономическими, территориальными, этнонациональными различиями.

В настоящее время открытое дистанционное образование является одним из инструментов формирования социально-профессиональной структуры развитого общества. Так, Европейская комиссия инициирует создание новой сети поставщиков MOOCs, ориентированных на распространение знаний и навыков в сфере информационно-коммуникационных технологий. Ввиду прогнозируемой к 2020 г. потребности в web-навыках для 90 % рабочих мест по всей Европе, эти открытые онлайн-курсы должны будут сформировать необходимый кадровый потенциал. По словам вице-президента Европейской комиссии Neelie Kroes, данный проект –

«стартап Европы» позволит выявить проблемы и заполнить имеющиеся пробелы в цифровой повестке дня¹⁷.

С учетом того, что обучение в системе MOOCs осуществляется бесплатно (или почти бесплатно) и зависит исключительно от желания, интересов и личного выбора субъекта, самообразовательная деятельность в такой форме способствует формированию новых профессиональных компетенций, расширению адаптационных возможностей личности и социальных групп в условиях информационного общества, созданию базы для их профессиональной мобильности, а также повышения уровня конкурентоспособности. Социальный эффект массового самообразования может иметь как прямой, непосредственный, так и отложенный характер, поскольку приобретенные знания и навыки могут быть актуализированы в ситуации кризиса, любых возникающих изменений в социально-профессиональной сфере.

Таким образом, открытое дистанционное образование, активизируя образовательную и самообразовательную активность широких групп населения через создание условий для нее, выступает значимым фактором развития человеческого капитала, обуславливает воспроизводство и развитие социально-профессиональной структуры общества, динамику его социально-экономического и социокультурного развития.

Общественные дискуссии и исследования MOOCs

В интернет-среде общественность активно обсуждает проблемы MOOCs, дискуссии связаны с выявлением возможностей и ограничений такой формы обучения, разоблачением мифов, возникающих на волне роста ее популярности. Круг высказываемых претензий можно обозначить, например, некоторыми позициями.

Миф 1. MOOCs расширяет доступ к высшему образованию в развивающихся странах. При этом понятно, что большинство из тех, кто ищет университетские места, не имеют дома доступа к Интернету, а элитные университеты продолжают рассматривать MOOCs скорее как филантропическую форму непрерывного образования, чем классическое высшее образование.

Миф 2. О новой педагогике. Методы обучения, используемые в большинстве курсов ряда платформ (например, Coursera) до сих пор основаны на устаревшей бихевиористской педагогике, опира-

¹⁷ European Commission launches network to foster web talent through Massive Open Online Courses (MOOCs). Brussels, 27 March 2014 [Электронный ресурс]. – URL: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-14-335_en.htm (дата обращения: 15.05.2016).

ются на передачу информации, компьютерную обработку заданий и экспертную оценку. Этот принцип хорошо работает только для определенных уровней подготовки учащегося, но не обеспечивает возможность обучения навыкам более высокого порядка – критическому, творческому мышлению.

При этом становится очевидным, что различные платформы MOOCs крайне неоднородны по предоставляемому контенту, его качеству, уровню педагогических технологий реализации образовательного процесса. Они нуждаются в классификации по разным критериям и грамотной навигации для реализации потребностей определенных групп обучающихся.

Миф 3. Big Data улучшает обучение. Безусловно, технологии обработки структурированных и неструктурированных данных огромных объемов и значительного многообразия позволяют оптимизировать работу с большим количеством обучающихся, индивидуализировать взаимодействие с каждым из них, однако массовое тиражирование образовательных и педагогико-психологических просчетов способно оказать столь же массовое негативное влияние.

Миф 4. Компьютеры способны персонализировать обучение. Они предоставляют студентам альтернативные маршруты для обучения, организуют автоматизированную обратную связь, но при этом не обеспечивают чувства личной причастности предлагаемому знанию¹⁸.

Наиболее активные критики MOOCs считают, что это вполне приемлемая технология, но не в том виде, в котором она существует сейчас, ей предстоит еще длительное развитие, чтобы быть адекватной поставленным задачам. Сравнивая появление MOOCs с джинном, выпущенным из бутылки, они говорят о необратимости данного процесса, вызванного тяжелым финансовым положением, в котором колледжи и университеты США оказались в период финансового кризиса. В то время непогашенный долг студентов за обучение превысил отметку в один триллион долларов. Сама ценность образования стала подвергаться серьезному сомнению. В связи с этим технологии MOOCs привлекли внимание не столько из-за собственной образовательной ценности, сколько из-за соблазнительных возможностей снижения затрат. Поэтому особые опасения по поводу экспансии MOOCs связаны с тем, что финансовое давление в образовательной политике будет доминировать

¹⁸ Bates T. What's right and what's wrong about Coursera-style MOOCs? [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.tonybates.ca/2012/08/05/whats-right-and-whats-wrong-about-coursera-style-moocs/> (дата обращения: 02.08.2016).

над образовательными и социальными целями¹⁹. Эти соображения в полной мере относятся и к России.

Научных исследований социальной роли MOOCs пока не так много. Вместе с тем интерес к ним как сфере образования будущего проявляется на государственном уровне. Так, с целью формирования дальнейшей политики развития современного открытого образования Департамент образования Великобритании осуществил всестороннее исследование феномена MOOCs. В специальном докладе Департамента были осмыслены их перспективы и дан подробный анализ выявленных проблем²⁰. К ним эксперты отнесли следующие:

- MOOCs в целом пока остаются пассивным методом обучения, при этом лишь небольшая доля глубоко продуманного и качественного контента способна развивать навыки решения проблем;

- MOOCs, как правило, удовлетворяют потребности людей с выраженной и оформленной мотивацией обучения, интеллектуально и профессионально сформированных. Несмотря на детально разработанные средства оптимизации открытых курсов для нужд различных потребителей, авторитетные эксперты (даже в Стэнфорде, где накоплен большой опыт в решении данных проблем) признают, что MOOCs не ориентированы на все группы потребителей, в частности остается нерешенной проблема привлечения к образованию детей;

- MOOCs не являются чем-то принципиально новым в обучении, рост интереса к ним обусловлен тем, что системе массовых дистанционных курсов удалось привлечь к себе внимание и, соответственно, инвестиции. Кроме того, в системе MOOCs стало возможным предельно уменьшить расходы на одного студента и сделать курсы бесплатными (или минимально платными). PR, изменив образ современного студента, способствовал привлечению еще большего внимания к данному проекту;

- существует иллюзия полной бесплатности MOOCs. Для студентов лишь несколько проектов имеют концепцию бесплатного доступа к обучению. Чаще всего слушателями оплачивается литература, DVD диски, сертификат и пр. Бизнес-модель MOOCs будущего – предмет дискуссий и активного обсуждения. В силу того что для их создателей каждый элемент системы имеет свою

¹⁹ Moshe Y. V. Will MOOCs destroy academia? // Communications of the ACM. Vol. 55 (11): 5. November 2012. [Электронный ресурс]. – URL: <http://cacm.acm.org/magazines/2012/11/156587-will-moocs-destroy-academia/fulltext> (дата обращения: 15.07.2016).

²⁰ MOOCs: Opportunities for their use in compulsory-age education. Research report...

цену (платформа, контент, услуги сотрудников), проблема финансирования стоит остро. В настоящее время проекты МООСs существуют на пожертвования, за счет спонсорской помощи, совмещают свою деятельность с бизнесом, выступают формой благотворительности и т. д.

В исследовании британского Департамента образования выявлена тенденция дальнейшей институционализации открытого образования через его использование формальным образованием. В частности, поставлена проблема перспектив внедрения технологии МООСs в систему высшего и школьного образования. Если раньше этот вопрос даже не ставился, то проведенный опрос преподавателей и экспертов позволил выделить приоритетные направления использования моделей МООСs и перспективы их развития.

Основным направлением социологического анализа открытого нелинейного дистанционного образования в настоящий момент является анализ соотношения глобального и локального в его развитии. Без сомнения, открытое образование – это яркая демонстрация глобализации образования, вместе с тем сохранение локальных социокультурных (территориальных, общественных) контекстов является одним из базовых принципов непрерывного образования.

Постоянно актуальной задачей будет социологическое изучение особенностей целевой аудитории открытого дистанционного образования, динамики ее потребностно-мотивационных и ценностно-нормативных характеристик; исследования коммуникативных взаимодействий в процессе обучения, эффективности интерактива, форм и методов обучения, изучение социальной эффективности открытого образования в целом, разработка способов и процедур ее оценки.

Анализ взаимодействия открытого и формального, открытого и неформального видов образования, динамики и перспектив его развития обладает важным научным и управленческим потенциалом, определяющим архитектуру будущего образования в информационном обществе. Особым направлением исследований является открытая дискуссия о возможностях развития высшей школы посредством создания открытой образовательной среды с использованием МООСs, активная полемика о возможности смены приоритетов в развитии профессионального образования, связанной с постепенным отмиранием его формальных структур и переходом к гибким моделям МООСs, наиболее адекватно обеспечивающим индивидуальную траекторию развития студента. Эти и многие другие проблемы постоянно остаются в поле исследовательского интереса социологов образования, экономистов, управленцев разного уровня.

Готовность студентов к реализации сетевого взаимодействия в форме MOOCs

Вернемся к примеру конкретного вуза, описанного в начале параграфа, и рассмотрим ситуацию готовности студентов к реализации сетевого взаимодействия в форме MOOCs в Уральском федеральном университете, где был проведен опрос студентов 1 и 2-х курсов ряда естественно-научных и гуманитарных факультетов в конце 2015-го и начале 2016 г. Опрос проводился в три этапа по комплексной методике (home-тест): 1) предварительное анкетирование; 2) индивидуальная работа респондента с предлагаемыми платформами MOOCs; 3) полуформализованное интервью. Объем выборки составил 414 чел., ошибка выборки 0,04 при доверительной вероятности 0,95.

Характеризуя отношение студентов к MOOCs, их готовность к обучению в такой форме, мы выясняли их уровень информированности, а точнее, были ли они информированы о MOOCs до ситуации опроса (табл. 4.2).

Таблица 4.2

**Информированность о MOOCs до ситуации опроса
(в зависимости от факультетов обучения,
в % к числу ответивших)**

Были ли Вы раньше информированы о MOOCs?	Нет	Что-то слышал о существовании таких курсов	Интересовался, специально собирал информацию	Обучался
Гуманитарные факультеты	56,0	38,0	1,0	5,0
Естественно-научные, технические	42,2	44,4	4,4	8,9
Итого	51,9	39,6	1,6	7,0

Полученные результаты отразили низкий уровень информированности студентов, половина из них не слышала о данной форме обучения, лишь каждый десятый имел какое-либо практическое отношение к MOOCs: интересовался, специально собирая информацию (1,6 %) либо обучался (7,0 %). В зависимости от типа факультетов данные несколько отличаются – представители гуманитарного знания явно менее активны в практике обучения такого рода.

Из тех, кто имел информацию о курсах, 92 % интересовались программами обучения (содержанием курсов), 72,4 % – платностью/бесплатностью обучения, 65,3 % – способами организации обучения (формой обучения, продолжительностью, набором пред-

метов и пр.), 29,2 % – возможностью получения документов об окончании (сертификатов и пр.).

Основным источником получения информации был интернет (поисковики, социальные сети, интернет-реклама и др.) для 84,0 % респондентов. Роль ближайшего окружения (друзей, семьи) в получении информации о MOOCs была менее значительной (38,1 %). Учителя в школе стали источником информации для 18,9 %, а преподаватели вузов – для 21,4 % респондентов.

Из тех, кто проходил обучение на одной из платформ MOOCs, пользовался ею, обучаясь:

- самостоятельно – 63,0 %;
- в школе – 19,0 %;
- в вузе – 11 %;
- на курсах дополнительного образования – 6 %;
- (другое – 1,0 %).

Приведенные данные показывают, что и школа, и вуз не в достаточной степени ориентированы на использование ресурсов данной формы обучения. Приведем типичные фрагменты интервью с респондентами на эту тему.

«Только начав свое знакомство с данными курсами, я действительно пожалела, что не узнала о них раньше. Я считаю, что школьное и вузовское образование должны иметь прямую связь с такими курсами. Бесплатно, интерактивно, общедоступно, это стимул к самостоятельному изучению интересующих наук и изучению английского языка, на котором большая часть из них преподается».

«Я увидела различные доступные онлайн-видео для подготовки к ЕГЭ по всем предметам. Если бы я знала раньше об этой системе, то, безусловно, пользовалась бы ею»²¹.

Всему массиву респондентов было дано задание познакомиться дома с наиболее известными платформами MOOCs (приведенными выше в статье) и выбрать из них три наиболее привлекательные, подобрав для себя интересные курсы. Выбор наиболее заинтересовавших студентов площадок приведен в таблице 4.3.

²¹ Здесь и далее курсивом выделены наиболее типичные высказывания респондентов, полученные в ходе интервью.

Таблица 4.3

**Студенты о наиболее интересных для них платформах
МООСs (в % к числу ответивших)**

Платформы МООСs	%
LinguaLeo	17,9
Интернет-урок	14,2
Coursera	10,5
Лекториум	8,9
Duolingo	7,9
Викиверситет	6,8
Универсариум	5,3
Academic Earth	5,2
Интуит	4,2
Онлайн-МФТИ	3,6
Alison	3,1
Udemy	3,1
Stanford OnLine	2,7
edx	2,6
Лекторий МФТИ	2,1
MIT Open Course Ware, Ontwik , Umass Boston Open, Hexlet, Udacity, Codecademy, Open HPI, Khan Academy, Open Yale Courses, Future learn, Future learn, Canvas Network, MongoDB University, Umass Boston Open и др.	каждая менее 2 %

В целом студенты ориентируются на выбор российских платформ МООСs. Выбранные ими конкретные курсы можно классифицировать на две группы: общекультурные, направленные на саморазвитие, занимающие в общем объеме 79 %, остальные 21 % – это курсы, связанные с будущей профессией респондента. Вывод, который лежит на поверхности: студенчество в настоящее время не рассматривает МООСs как сферу профессионального самоопределения и развития. Во многом это объясняется тем, что мы имели дело со студентами младших курсов, однако и они слабо ориентированы на то, чтобы с помощью открытого образования расширять свои представления о профессии.

Данный вывод подтверждается также и выявленным нами уровнем готовности студентов обучаться на выбранных курсах в настоящее время и/или в будущем (табл. 4.4).

Таблица 4.4

**Готовность студентов обучаться на выбранных курсах
сейчас и/или в будущем (в % к числу ответивших)**

Готовность обучаться	сейчас	в будущем
1. Да	15,3	30,4
2. Скорее да, чем нет	28,9	47,4
3. Скорее нет, чем да	27,4	9,3
4. Нет	13,2	2,1
5. Затрудняюсь ответить	15,2	10,8
Итого	100,0	100,0

Перед нами явная демонстрация отложенного спроса. Если в настоящее время готовы обучаться 44,2 %, то в будущем – 77,8 % студентов (измерение степени отдаленности этого будущего, к сожалению, не было заложено в инструментарий). Причинами такой образовательной стратегии являются, по оценкам студентов, занятость (48,3 %), языковой барьер (45 %), отсутствие интереса к данной форме обучения (5,0 %) и др., например, выражаемое сомнение относительно качества предоставляемой информации, ее адекватности запросам и пр. (1,7 %).

Отдельно необходимо отметить проблемы языкового барьера. По самооценкам респондентов, продвинутый уровень владения языком имеют только 3,8 % (Advanced – 3,8 %; Intermediate – 27,5 %; Elementary – 68,7 %). Во многом поэтому выбор студентами международных ресурсов оказался столь незначительным (табл. 4.3). Данные трудности иллюстрирует фрагмент интервью.

«Одним из минусов такого образования является языковой барьер, большая часть курсов проводится на английском языке. Преподаватель читает лекцию в быстром темпе, определенные слова и термины трудно уловить на слух, хотя для облегчения восприятия можно подключить субтитры. Они помогают визуально отслеживать речь преподавателя, имея опору в виде текста».

Причину противоречия между явно выраженным интересом к МООС и отсроченным спросом на их использование охарактеризуем некоторыми высказываниями респондентов.

«МООС не может быть фундаментом образования, только дополнительным источником получения знаний».

«В России они (курсы) могут использоваться для повышения общего уровня культуры, углубления знаний по отдельным предметам, повышения квалификации. Они лишь косвенно влияют на социальную мобильность».

«Еще одна немаловажная проблема – отсутствие личного контакта с преподавателем».

Рассмотрим мотивацию обучения студентов по тем курсам, которые они выбрали для себя на платформах MOOCs (табл. 4.5).

Таблица 4.5

**Мотивы обучения по курсам, выбранным на платформах
(в % к числу ответивших)**

Мотивы	%
Повышение общего уровня культуры	40,5
Получение специальных профессиональных знаний и навыков	25,6
Расширение представлений о будущей профессии	25,4
Выход за пределы своей профессиональной сферы, знакомство с другими	19,1
Знакомство с западной системой обучения в выбранной Вами сфере профессиональной деятельности	12,9
Использование курсов для подготовки курсовой, дипломной работы	9,6
Получение знаний и навыков, которые всегда востребованы (например, изучение языков, IT и пр.)	7,7
Подготовка к получению другого профессионального образования	3,1

При доминанте общекультурных интересов (40,5 %), профессиональная мотивация выбора также значима, характерна для каждого четвертого респондента.

«MOOCs подходят для открытия своего дела, бизнеса, школьники и студенты могут пользоваться ими параллельно с учебой для углубления знаний о своей будущей профессии».

«Благодаря MOOCs человек получает доступ к самым лучшим преподавателям в мире. Это увеличивает шанс стать высококвалифицированным работником, найти хорошую работу».

Размышляя о перспективах развития MOOCs, их связи с формальным образованием, студенты высказывают порой глубокие, тонкие, концептуально и стратегически выверенные суждения, которые сейчас активно обсуждаются профессиональным сообществом.

«Улучшение качества и уровня MOOCs может подвергнуть риску традиционные образовательные учреждения».

«Перспективы MOOCs в России будут велики, когда население будет достаточно информировано».

«Не многие жители нашей страны знают о существовании онлайн-курсов, но скоро все изменится».

«Обучаясь очно или заочно, для разнообразия можно использовать курсы MOOCs, которые помогут освоить некоторые дисциплины, это будет интересно и полезно для развития. Также можно ввести в школах, когда ряд предметов можно

изучать на курсах. Это позволит продвинуться на шаг вперед в информатизации общества».

«Связь МООСs с вузовским образованием довольно тесная. А вот со школьным – вряд ли, так как такой метод обучения, по моему мнению, не особо приживется в традиционных российских школах в ближайшее время».

Подводя общий итог краткому обзору результатов исследования, необходимо отметить, что уровень готовности всех субъектов образовательного процесса к освоению новых образовательных технологий, появление которых продиктовано вызовами времени, будет напрямую связан с конструктивным подходом к выстраиванию управленческой стратегии развития высшего образования.

При этом сохраняет актуальность разработка ее теоретических основ: проблем нелинейного развития образования, в основе концептуализации которых лежит комплекс теорий информационного общества, представлений о социальной роли и перспективах развития информационных технологий, концепция и политика непрерывного образования.

На этой теоретической базе в настоящее время актуализирована потребность в теоретическом анализе нелинейного образования в условиях новых вызовов современности: определение путей развития открытого образования, обеспечивающего массовость и эксклюзивность/индивидуализированность образования, выявление направлений дальнейшего развития дистанционного образования и его оптимального сочетания с формальным образованием. Уровень теоретизирования в данной области пока невысок и требует особого внимания, поскольку разработка этой проблематики, предельно приближенная к образовательным практикам человека, во многом определит архитектуру будущего образования.

§ 4.5. Темпоральная ресурсность образовательных общностей в условиях перехода к нелинейной модели высшего образования¹

Важным условием перехода к нелинейной модели высшего образования является мобилизация темпоральной ресурсности образовательных общностей. В линейной модели высшего образования фактору времени не придается особого значения. При оценке потенциала субъектов образования, разработке различных управленческих проектов в сфере образования его роль зачастую игнорируется. Отличительная черта нелинейной модели – поиск и использование новой ресурсности, которая «работает» и не подвергается девальвации в условиях социальной и экономической неопределенности. Именно поэтому в данном параграфе мы обратимся к одному из самых дорогостоящих и одновременно не отчуждаемых от человека ресурсов – социальному времени, и рассмотрим, каковы проблемы и возможности его использования ключевым субъектом образования – научно-педагогическим сообществом.

Образовательные общности – студенты, преподаватели, управленцы – обладают различными видами капитала – человеческим, социальным, экономическим, политическим и др., качество и количество которых обеспечивают их положение в обществе, качество жизни, уровень социальной активности и перспективы развития. Поиск новых ресурсов, которые могли бы сначала обеспечить переход к нелинейной модели высшего образования, а затем нормальное ее функционирование, обнаруживает высокий потенциал социального времени. Социальное время всегда выступало фактором, детерминирующим многие стороны жизнедеятельности образовательных общностей. Но в условиях перехода к новым моделям высшего образования и выработки новых стратегий поведения оно выходит на одно из первых мест среди других социальных факторов и преломляет через себя их влияние на образовательные общности.

Основными причинами обращения к исследованию темпоральных ресурсов (ресурсов времени) образовательных общностей являются: 1) потребность в знании и понимании многообразия форм, качеств, функций социального времени, которые составляют темпоральные особенности их жизнедеятельности в современных ус-

¹ При написании параграфа были использованы материалы монографии: Амбарова П. А. Управление временем в зеркале темпоральных стратегий поведения социальных общностей : монография. – Екатеринбург : УрФУ, 2015. – 252 с.

ловиях; 2) необходимость иметь представления о конкретных условиях формирования темпорального сознания и поведения образовательных общностей для определения возможностей управления ею при переходе к нелинейной модели высшего образования.

Время образовательной общности представляет собой особую форму и способ ее жизнедеятельности, выраженные в *хронологическом измерении и темпоральных качествах*. Хронологическое измерение жизнедеятельности образовательной общности включает в себя ее метрические параметры – продолжительность, длительность существования и функционирования, скорость процессов, протекающих в ней, последовательность этапов развития, событий, содержательно наполняющих каждый этап и формирующих «биографию» образовательной общности. «Возраст» и историю социальной общности также можно отнести к ее хронологическим параметрам.

Темпоральность образовательной общности трактуется как совокупность качеств, характеризующих ее отношение к времени, его свойствам, динамике, влиянию. Темпоритмы, темпоральные ценности, способ эмоционального переживания времени и другие характеристики образуют темпоральность – темпоральные связи и отношения, складывающиеся внутри научно-педагогического сообщества, студенчества и управленцев как особых образовательных общностей². Рассматриваемое в хронологическом и темпоральном аспектах время образовательной общности является системной характеристикой, охватывающей все уровни и виды ее жизнедеятельности, свидетельствующей о внутренних связях, состояниях, потенциале и встроенности во внешнее социальное окружение, синхронности с временем общества или способности его опережать либо отставать от него.

Образовательные общности изменяются во времени (хронологически) и через время (темпорально). Оставаясь важнейшим элементом системы высшего образования и замыкая на себе многие процессы (организацию совместной образовательной деятельности, социализацию личности, воспроизводство образовательных отношений, социальный контроль и многие другие), образовательные общности не только могут влиять в какой-то мере на состояние высшей школы, но и способны конструировать новый социальный порядок в ней. На наш взгляд, ресурсом, обеспечивающим реализацию данных функций образовательных общностей, выступает социальное время, запускающее в них трансформационные и инновационные процессы.

² Хасанов И. А. Темпоральность, темпоральный // Время как объективно-субъективный феномен : словарь. – М., 2011. – С. 263.

Наряду с традиционными образовательными общностями возникают новые, локализующиеся, прежде всего, в интернет-пространстве (е-сообщества, или сетевые сообщества), появляющиеся благодаря активному внедрению в образовательные практики информационных технологий³. Для виртуальных образовательных общностей географическое пространство теряет прежнее значение и заменяется на виртуальное с присущим ему виртуальным временем – мобильным, мгновенным, конструируемым, гибким. Виртуальное время порождает высокую скорость процессов коммуникации в образовательном пространстве и принятия решений внутри общности, снижает ее потребность в управленческих структурах и действиях⁴, размывает временные границы общности⁵.

Появление виртуального времени служит предпосылкой развития профессиональной общности преподавателей высшей школы. Оно качественно изменяет ее деятельность, порождая новые, усложняя и дифференцируя традиционные формы работы научно-педагогического сообщества, переводя часть из них в цифровой формат. Фактор времени и изменение его качеств, форм, функций непосредственно оказывает влияние на функционирование образовательных общностей, а вслед за этим изменяет степень их управляемости.

Виртуальная среда, помимо всего прочего, обеспечивает тем образовательным общностям, которые активно ее осваивают, относительную свободу от управленческого контроля и регулирования. Возможности контроля за поведением образовательных общностей в виртуальной среде снижены – из-за обширности интернет-пространства и темпоральной неопределенности поведения в ней социальных субъектов, из-за «медленных» технологий, которые используются контролирующими структурами. Виртуальная среда, с ее специфическим пространственно-временным континуумом, становится сферой свободного развития таких инновационных тенденций в сфере образования, как дистанционное и открытое сетевое образование.

³ См.: Ринкявичус Л., Буткявичене Э. Концепция общности (Gemeinschaft/community) и ее специфика в виртуальном пространстве // Социологические исследования. – 2007. – № 7.

⁴ Юдина И. А. Виртуальная педагогическая событийная общность: природа, признаки, характеристики // Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – № 3. – С. 231.

⁵ Поправко В. Н. Закрытое интернет-сообщество как форма коммуникации в интернет-пространстве // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 322.

В структуре образовательных общностей, для которых время является не внешним фактором, а внутренним, общностнообразующим началом, выделяются общности темпоральные, т. е. выделенные по тому или иному временному параметру, – возрастные, поколенческие, когортные. В контексте изучения темпоральной ресурсности в сфере высшего образования важно показать, какие социальные процессы, поля напряженности и социальные перспективы задает появление того или иного поколения. Прежде всего это ценностные конфликты, возникающие на переломе эпох между разными поколениями образовательных общностей, и процессы культурной преемственности, это проблемы социальной ответственности поколений перед будущим и накопления/использования социальной энергии того или иного поколения⁶. Для нас важно то, что эти процессы отражают социальные изменения, а значит, динамику социального времени, воплощенную в жизненном пути, судьбе поколений, межпоколенческих разрывах и связях.

Научно-педагогическая и управленческая общности являют собой пример разновозрастных образований. Студенчество же включает в себя преимущественно молодых людей. Принадлежность человека к той или иной темпоральной общности влияет на выбор жизненной и темпоральной стратегии поведения, поскольку темпоральная общность представляет собой «социокультурный ареал» (по выражению Ю. М. Резника), характеризующийся специфической картиной социального времени.

Любая образовательная общность осуществляет свою деятельность в социальном времени. Речь идет не только о времени ее возникновения и продолжительности ее существования, хотя и эти временные параметры чрезвычайно важны, поскольку определяют устойчивость общности, ее социальное самочувствие, тесноту связи между ее членами. Подчеркнем другой момент: жизнедеятельность образовательной общности характеризуется изменениями, имеющими определенные временные параметры (длительность, продолжительность, последовательность, чередование, темпоритмы и др.). Деятельность представителей образовательных общностей структурирована по временным параметрам и зонам (рабочее, внерабочее, свободное время, время обязательных интеракций и т. д.).

Трактовка образовательной общности как темпорального объединения людей позволяет рассматривать социальное время как интегрирующее начало, «клей», связывающий людей в ее рамках, маркер, подчеркивающий ее границы, специфику. Темпоральный

⁶ Дубин Б. Поколение: социологические границы понятия [Электронный ресурс]. – URL: <http://polit.ru/article/2002/04/17/474861/>

подход к образовательным общностям легко сочетается с ресурсным подходом к их изучению. В таком контексте образовательная общность выступает носителем особого вида капитала – капитала времени.

Отметим, что ресурсный подход к изучению социальных общностей разрабатывался и широко применялся такими известными социологами, как Э. Гидденс и П. Бурдьё. Английский социолог утверждал, что социальные общности обладают ресурсами аллокативными (средствами, обеспечивающими господство индивидов над материальными объектами) и авторитарными (средствами, обеспечивающими индивидам управление деятельностью других), которые они производят и воспроизводят в социальном взаимодействии⁷. Бурдьё понятие ресурсов связал с понятиями экономического, культурного, социального и символического капиталов, которые обеспечивают социальной общности возможности и определенную позицию в социальном пространстве⁸. С таких методологических позиций социальное время необходимо трактовать как особый вид капитала, интегрирующий в себе признаки физического капитала (возраст, биографическое время), социального капитала (время как элемент социального взаимодействия и социального обмена), культурного капитала (культура времени, отношение к нему), экономического капитала (конвертация социального времени в материальные, финансовые блага), символического капитала (объемы и качество социального времени как статусный признак общности), управленческого капитала (способность к темпоральной самоорганизации и саморегуляции).

Время в трактовке П. Штомпки приобретает характер самостоятельного капитала, своего рода товара; его можно беречь, терять, тратить, инвестировать, использовать, продавать и покупать⁹. Польский социолог подчеркивает значение субъективности в оценке различных видов изменений и, что особенно важно, связывает ее с особенностями субъекта социального времени¹⁰.

Понимание времени как капитала не было чуждо и отечественным социологам. Они рассматривали время как одну из форм богатства человека, социальной группы и общества, которая требует внимания со стороны управления обществом. В. Д. Патрушев отмечал, что время, как любая другая форма богатства, требует

⁷ См.: Гидденс Э. Устроение общества: очерк теории структуризации. – М., 2003.

⁸ См.: Бурдьё П. Начала. – М., 1994.

⁹ Штомпка П. Социология. Анализ современного общества. – М., 2005. – С. 510.

¹⁰ Там же. С. 460.

учета, изучения и контроля за его распределением и использованием¹¹. Российские исследователи, оставаясь в рамках марксистской методологии, рассматривали в качестве «подлинного богатства общества» свободное время¹².

В трактовке социального времени образовательной общности как ее капитала, по нашему мнению, целесообразно ставить вопрос о наличии общностного капитала, не равного сумме индивидуальных человеческих капиталов составляющих ее членов. Общностный капитал, в самом первом приближении, – это особое качество образовательной общности, которое позволяет не только отличать ее от других, но и видеть ее особую роль, особое значение, особую ценность, приобретающие смысл в условиях общества. Общностный капитал проявляет себя в отношениях данной образовательной общности с другими социальными субъектами, что позволяет ему подчеркивать специфику рассматриваемой общности.

Основываясь на изложенных выше теоретико-методологических позициях, рассмотрим темпоральную ресурсность одной из основных образовательных общностей, на плечи которой в основном ложится весь «груз» трансформационных процессов в высшем образовании – научно-педагогическое сообщество.

Социальное время современных преподавателей представляет собой чрезвычайно сложное и динамичное явление. Известная латинская пословица «*Tempora mutantur et nos mutamur in illis*» («Времена меняются, и мы меняемся с ними») приобретает в современном контексте новые смыслы. Время меняется не только от эпохи к эпохе, не только от поколения к поколению, но и изо дня в день и даже в течение дня, требуя превращения изменчивости в сущность современного преподавателя как представителя авангардной социально-профессиональной общности.

Время является важным измерением жизнедеятельности представителей научно-педагогического сообщества. Об этом свидетельствуют результаты исследований, представленные в статьях ряда российских социологов¹³, и наших собственных ис-

¹¹ Патрушев В. Д. Бюджеты времени различных социальных групп и территориальных общностей // Социология в России. – М., 1998.

¹² Орлов Г. П. Свободное время – условие развития человека и мера общественного порядка. – Свердловск, 1989.

¹³ Дульзон А. А. Время как основной ресурс работников умственного труда // Университетское управление: практика и анализ. – 2010. – № 2. – С. 46–50 ; Лукашенко М. А. О персональной эффективности менеджеров вуза: борьба с «поглотителями времени» // Высшее образование в России. – 2014. – № 7. – С. 57–63 ; Попова О. И. Преподаватель вуза: современный взгляд на профессию. Опыт социологического исследования // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 6. – С. 112–119 ; Роботова А. С.

следований¹⁴. Темпоральная организация профессиональной, повседневной-бытовой, досуговой и иной деятельности преподавателя вуза имеет свою специфику, которая зачастую выступает маркером данной социально-профессиональной общности. Четко выраженное почасовое измерение педагогического труда, неравномерное распределение годовой, семестровой, недельной учебной нагрузки, реальная ненормированность рабочего времени, в целом напряженный труд в течение 10 месяцев, отчасти компенсируемый большим отпуском, взаимопроникновение рабочего и свободного времени, подчиненность особым ритмам, связанным с семестровой структурой профессиональной деятельности и мероприятиями учебного плана и многое другое определяют место научно-педагогического сообщества в социальной и темпоральной структуре общества и специфику взаимодействия его членов с социальным окружением.

Временное измерение человеческого капитала – новое, малоизученное и перспективное направление исследования такой ключевой образовательной общности, как преподаватели университетов. Они активно участвуют в воспроизводстве человеческого капитала других высокоресурсных социальных групп общества – молодежи, профессиональных и статусных групп. Следовательно, развитие и сохранение человеческого капитала преподавателей университета через сохранение и развитие их темпоральной ресурсности представляет собой ключевую проблему и для университетского управления, и для государства.

Социальное время в структуре человеческого капитала преподавателей университета выполняет следующие функции:

1. *Интегрирует* эту социальную группу, консолидируя человеческий капитал ее представителей в настоящем времени и капитал различных поколений университетских преподавателей.

2. *Структурирует* разные виды деятельности, связанные с приобретением новых компетенций.

3. *Ориентирует* развитие человеческого капитала на новое или традиционное (человеческий капитал либо приобретает новые качества, либо воспроизводит свои старые параметры).

Невидимая лаборатория труда преподавателя высшей школы // Высшее образование в России. – 2013. – № 10. – С. 28–33 ; Серякова С. Б., Красинская Л. Ф. Реформа высшего образования глазами преподавателей: результаты исследования // Высшее образование в России. – 2013. – № 11. – С. 22–29.

¹⁴ Амбарова П. А. Процессы темпоральной самоорганизации в научно-педагогическом сообществе // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2015. – № 4. – С. 43–52 ; Амбарова П. А., Зборовский Г. Е. Время в жизни преподавателя вуза глазами социологов // Высшее образование в России. – 2015. – № 2. – С. 70–79.

4. *Задаёт скорость развития и обновления* интеллектуального и профессионального элементов человеческого капитала преподавателей.

5. *Определяет возрастную структуру* данной общности, регулируя качество возрастных характеристик человеческого капитала.

Нам кажется, что время, которым располагают университетские преподаватели, играет в их профессиональной работе особую роль (по сравнению с другими профессиональными общностями). Профессиональная деятельность преподавателей университетов всегда отличалась темпоральной самоорганизацией, гибким графиком работы, сочетанием процессов, имеющих разные временные характеристики. Научная работа требует темпоральной свободы, больших объёмов времени. Учебная работа нуждается в синхронизации времени преподавателей с временем других участников образования, четкой временной организации занятий, консультаций. Напряженный труд в течение учебного года компенсируется довольно продолжительным отпуском, во время которого происходит не только психофизиологическая рекреация. Преподаватели продолжают заниматься решением профессиональных задач (проводят исследования, пишут статьи, книги, учебники и т. д.).

Важное условие развития человеческого капитала преподавателей – наличие достаточного времени для творчества, самообразования, рекреации, самореализации, развития личности (физического, духовного). Все это свидетельствует о том, что время является базовой характеристикой профессии университетских преподавателей, а значит, ресурсом развития различных элементов их человеческого капитала.

Проблема заключается в том, что не всегда ресурс времени рассматривается самими преподавателями и руководством университетов в качестве необходимого условия эффективной деятельности. В реальности складывается ряд противоречий между темпоральными потребностями преподавателей и темпоральными условиями их профессиональной работы, создаваемыми в вузах. В российских университетах часто отсутствуют оптимальные условия и достаточные временные ресурсы для развития человеческого капитала преподавателей. Это становится одной из серьезных причин снижения качества человеческого капитала университетских преподавателей и негативно отражается на конкурентоспособности российских университетов.

Рассмотрим три аспекта темпоральной ресурсности научно-педагогического сообщества: 1) понимание преподавателями роли времени в их жизнедеятельности; 2) темпоральное поведение преподавателей и использование времени для развития их челове-

ского капитала; 3) влияние возрастной структуры и ее динамики на качество человеческого капитала преподавателей.

1. Понимание преподавателями роли времени в их жизнедеятельности

Исследование показало, что рациональное использование времени для развития человеческого капитала преподавателей детерминировано пониманием феномена времени и отношением к нему. Формирование профессиональных знаний, умений, навыков, компетенций, сохранение профессионального здоровья и долголетия преподавателей – стратегическая задача, требующая перспективного видения и целей профессионального развития. Следовательно, «философия времени» создает мировоззренческую базу формирования временной перспективы человеческого капитала.

Исследование показало, что ресурсы времени занимают заметное место в системе ценностных ориентаций преподавателей вузов. Они осознают приоритетную роль времени в сравнении с другими ресурсами жизненного успеха и развития. Приведем один из транскриптов интервью.

Г. Е., 36 лет: *«Мне кажется, время – это ресурс, который мы используем либо по назначению, либо не совсем по назначению. Мне очень нравится, как подает эту тему Стивен Кови. Он ссылается на матрицу времени, которую разрабатывал Эйзенхауэр и другие американские политики. Суть в том, чтобы правильно построить свои планы и в зависимости от этого организовать свое время. Да, время – это ресурс, с которым надо обращаться очень трепетно, очень вдумчиво, и тогда оно работает на нас».*

Мы выявили тот факт, что ситуация дефицита времени характерна для всех преподавателей и для всех она дискомфортна. Однако передовые преподаватели стараются не делать ее фатальной, тупиковой. Они стремятся ее рационализировать и использовать дефицит времени как средство для оптимизации своей работы. Один из информантов (К. О., 42 г.) говорил: *«В ситуации дефицита времени нервничаю, понимаю, что не успеваю, извиняюсь. Поспокойнее относиться не мешало бы. Практически нет у меня безделья, а если есть, то переключаюсь, нахожу себе другое занятие – читаю книгу, что закачивала и хранила годами, почту смотрю. В ситуации чрезвычайной загруженности ощущаю стресс и желание отдохнуть, но понимаю, что если позволю себе отдохнуть побольше, то дела накопятся, как снежный ком. А вот в ситуации смены “бега без остановки” на спокойную жизнь чувствую свою невостребованность».*

Некоторые преподаватели стремились трактовать «прессинг времени» как некое испытание, тренировку на социально-психологическую устойчивость и работоспособность.

Л. М., 39 лет: *«В ситуации дефицита времени страх бывает, и бывает такое ощущение, когда бросают в первый раз в воду, учат плавать. Не то что бы интересно, не то чтобы страшно, но приходится мобилизоваться. Это подстегивает, это некий адреналин».*

Небольшая часть преподавателей, у которых наблюдаются признаки дистресса («темпорального шока»), воспринимают время как движение к старости, а любые изменения окружающей среды – как деградацию и кризис. Многие из них планируют уйти из университета в момент достижения пенсионного возраста, чувствуют себя старыми физически и профессионально. Но для российских университетов эта ситуация не является нормальной: 55–60 лет для российского преподавателя – это время акме. В этом возрасте университетские преподаватели в России достигают пика своего профессионального и личностного развития, когда их человеческий капитал начинает приносить наибольшую отдачу – в виде материальных и символических благ.

2. Темпоральное поведение преподавателей и использование времени для развития их человеческого капитала

Темпоральное поведение – это система действий, связанных с распределением, использованием временных ресурсов и ориентацией жизнедеятельности на определенный модус времени (прошлое, настоящее, будущее). Опираясь на этот теоретический тезис, мы провели анализ темпорального поведения преподавателей.

Большинство преподавателей (96,4 % информантов) испытывает дефицит времени для основных видов деятельности: профессиональной (83,3 % респондентов), личной (90 %), бытовой (50 %), рекреационной (96,6 %). Этот факт создает ситуацию «прессинга времени», который негативно сказывается на результатах профессиональной работы, качестве личной жизни, психофизиологическом состоянии, социальном самочувствии преподавателей и их удовлетворенности работой и жизнью в целом.

Объективные оценки результатов труда университетских преподавателей показывают, что они не успевают выполнять в срок те или иные виды текущей работы. Замедлены темпы освоения новых стандартов профессиональной деятельности, новых технологий обучения, новых методов научной работы. Медленно включаются в содержание учебных курсов результаты научных исследований. Инновационные процессы в образовательной и научной практиках осуществляются не с такой большой скоростью, какая

требуется для модернизации российского университетского образования и обеспечения его конкурентоспособности.

Большинство преподавателей испытывает острый дефицит времени для самообразования и работы над диссертациями. Преподаватели понимают, что для сохранения и развития интеллектуального и профессионального капитала им нужно систематически читать специальную литературу, отслеживать новые достижения в науке и образовании. Однако более половины из них могут это делать урывками, несистематически, забывая порой об этой важной составляющей их профессии на целые месяцы. Некоторые преподаватели делают это с перенапряжением психофизиологических сил, жертвуя сном, используя свое свободное время, время для семейной, личной жизни. Многие преподаватели работают в обычном рабочем режиме во время своих выходных дней, отпуска.

Объективной причиной сложившейся ситуации является, прежде всего, *резкое увеличение аудиторной учебной нагрузки* в бюджете времени преподавателей. Аудиторная нагрузка российских преподавателей увеличилась до 900 часов в год, общая нагрузка – до 1 400–1 500 часов в год. Эта ситуация характерна для всех преподавателей – от ассистентов до профессоров. Данный факт означает, что управленческий подход к структурированию бюджетов времени различных групп преподавателей лишен гибкости, о чем в своих интервью упоминали все информанты.

Другой причиной является *нерациональная организация учебной работы преподавателей*. Учебное расписание часто составляется нерационально, с большими перерывами между занятиями. Заполнить их иными видами педагогической и научной работы не удастся из-за отсутствия организационных и технических возможностей для творческого труда. Иногда занятия рассредоточены по всем дням рабочей недели. В условиях мегаполиса, транспортных пробок, большой удаленности от работы такой рабочий режим поглощает огромное количество свободного времени преподавателя.

Мы выявили корреляцию между бюджетом времени для самообразования и мотивацией преподавателей. Мотивированные на самореализацию преподаватели сохраняют в своем бюджете времени достаточное его количество на самообразование и науку за счет сокращения доли свободного времени. Они выделяют в ежедневном бюджете от 3 до 10 часов на занятия наукой. Объем этого времени зависит от нагрузки в семестре, должностного статуса, степени вовлеченности в научную работу. Профессиональный и интеллектуальный капитал этой группы преподавателей обеспечивает их конкурентоспособность как в университете, так и в научном сообществе.

Методы использования времени преподавателями отражают их навыки темпоральной организации и планирования работы. Исследование показывает, что большинство преподавателей хорошо владеют навыками тайм-менеджмента, умеют четко и грамотно планировать свою аудиторную и внеаудиторную работу. Они продемонстрировали различные способы планирования – от традиционных планингов до электронных гаджетов. Приведем одно из высказываний информанта.

Г. Н., 42 года: *«Планирую тщательно. Есть ежедневники, различные календари, электронные календари. На месяц, на два, на три планирую события, помечаю важные для себя вопросы и моменты в этих календарях. Нахожу время просматривать их. Все это делается практически автоматически, на ходу. Если есть реперные точки, например до лета или осени, то цейтнот никогда не возникает, дисбаланса, внутренней напряженности не возникает тоже».*

Фреймами, обеспечивающими четкость планирования времени преподавателей, являются годовой индивидуальный план преподавателя, учебное расписание, планы исследований в рамках грантовых соглашений.

Развитые навыки тайм-менеджмента как элемент профессиональной культуры преподавателей создают предпосылки развития их человеческого капитала. Они позволяют на индивидуальном уровне вписывать виды работы, направленные на профессиональное и личностное развитие, в обязательные элементы жизнедеятельности. Но для того, чтобы эти предпосылки начали действовать в реальности, необходимы определенные управленческие решения. Они должны быть направлены на создание «темпорального балансира», т. е. оптимального бюджета времени и возможности преподавателей самостоятельно распоряжаться этими темпоральными ресурсами. Необходимы временные инвестиции в человеческий капитал университетских преподавателей. Они позволят быстрее поднять уровень их профессионализма. Практически все информанты подчеркнули, что такой свободы распоряжаться собственным временем у них нет. Ресурсы времени в основном уходят на рутинную работу (оформление различных отчетов, учебной документации, заполнение базы балльно-рейтинговой системы и т. д.).

3. Влияние возрастной структуры и ее динамики на качество человеческого капитала преподавателей

Возраст преподавателя является важным временным элементом их человеческого капитала. Международные исследования академического рынка труда показывают, что более 40 % препо-

давателей в России, Германии, Португалии и США старше 50 лет¹⁵. В вузах г. Екатеринбурга также происходит деформация возрастной структуры научно-педагогического сообщества. Она характеризуется тенденцией к смещению в сторону старших возрастных групп: средний возраст кандидатов наук – 53 года, докторов наук – 60 лет; средний возраст заведующих кафедрами – 55 лет; заведующих кафедрами моложе 40 лет – всего 12,7 %.

Несбалансированность состава преподавателей по возрастным показателям затрудняет модернизацию научной и образовательной сферы, развитие их инновационной деятельности. В российском образовании и науке возникает необходимость регулирования воспроизводства человеческого капитала педагогического сообщества привлечением и закреплением в университетах молодых ученых, имеющих большой научный потенциал. Соответственно, разработанные в университетах механизмы формирования человеческого капитала должны базироваться на управлении возрастным ресурсом.

В то же время привлечение и закрепление в университете молодежи – серьезная и трудноразрешимая проблема. Низкая оплата труда молодых преподавателей (в среднем 200 долларов в месяц), их бытовая неустроенность, большая учебная нагрузка, неопределенность профессиональных перспектив отпугивают потенциальных и уже работающих молодых преподавателей.

В некоторых университетах (их мало), имеющих финансовые возможности, реализуются программы поддержки молодых ученых. Они получают субсидии на покупку жилья, проведение научных исследований, стажировки и т. д. Эти меры представляют собой попытку установить институциональные правила управления возрастными ресурсами научно-педагогического сообщества. Сами по себе они неплохи, но носят несистемный характер. Они не связаны со многими вопросами социальной политики в отношении молодых преподавателей, зачастую носят разовый характер и кардинально не меняют кадровую ситуацию в российских университетах.

Важным условием реализации нелинейной модели высшего образования является учет такой особенности темпоральной ресурсности научно-педагогического сообщества, как способность к темпоральной самоорганизации. Эта способность отражается в специфических социальных практиках, сформированных повседневным жизненным и профессиональным опытом представителей этой общности.

¹⁵ Средний возраст университетских преподавателей увеличивается [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.opec.ru/1738926.html> (дата обращения: 25.04.2016).

Развитие общности преподавателей высшей школы охватывает значительный исторический период и связано с длительным процессом институционализации их профессии и формирования их профессиональной культуры. Эта общность способна сама регулировать отношения внутри себя и взаимоотношения (взаимодействия) с субъектами внешнего социального окружения. В длительном процессе своего исторического развития научно-педагогическим сообществом выработаны сложные механизмы темпоральной самоорганизации и саморегуляции.

Особенностью научно-педагогического сообщества является взаимодействие профессиональной и иных социальных ролей, выполняемых ее членами, взаимопроникновение личной и профессиональной жизни, личных и профессиональных интересов. На наш взгляд, этими факторами во многом обусловлен сложный в темпоральном отношении, ненормированный и напряженный по времени труд преподавателя, большая продолжительность рабочего времени, сравнительно поздний выход на пенсию.

Темпоральная самоорганизация научно-педагогического сообщества представляет собой социальный процесс, осуществляемый им по поиску наиболее оптимальных темпоральных параметров и режимов его функционирования, обеспечивающих выполнение основных социальных функций, ролей, а также его развитие. Результатом темпоральной самоорганизации является сконструированная система темпоральных установок, ценностных ориентаций, целей, структур, правил, алгоритмов деятельности и взаимодействий, упорядочивающая и обеспечивающая жизнедеятельность научно-педагогического сообщества во временном аспекте.

Темпоральная саморегуляция представляет собой упорядочение жизнедеятельности исследуемой общности с помощью выработанных ею самой темпоральных норм и правил. Этот процесс направлен на выстраивание такой темпоральной стратегии поведения и такого темпорального режима функционирования, которые конгруэнтны самой социальной общности (органически связаны с различными видами ее жизненной стратегии, интегрированы в них) и позволяют соответствовать общественным ожиданиям.

В процессах темпоральной самоорганизации и саморегулирования научно-педагогического сообщества, которые служат не только его сохранению, но и развитию, проявляется субъектность этой социальной общности и степень ее социальной активности. В ходе этих процессов она вырабатывает новые темпоральные качества, которые повышают ее адаптивность и позволяют переходить из старого состояния в новое.

Рассмотрим, в каких формах развиваются процессы темпоральной самоорганизации и саморегуляции в научно-педагогиче-

ском сообществе. Самоорганизация научно-педагогического сообщества проявляется в большинстве *процессов ее развития*. Такие темпоральные характеристики развития, как скорость, направление и устойчивость изменений общности в качестве самоуправляющегося субъекта, задаются не извне (например, государством, органами управления), а самой общностью исходя из ее потребностей, целей, возможностей. Во многом эти ориентиры возникают как реакция на общественные потребности и формируются во взаимодействии общности с внешней средой. Для научно-педагогического сообщества – это студенты, их потенциальные работодатели, партнеры по научным и образовательным проектам, конкуренты. Во взаимодействии с ними формируются не только повседневные темпоральные структуры, например режим трудовой деятельности, правила темпорального взаимодействия. Содержание социального взаимодействия общности с окружением определяет *темпоральные характеристики стратегии развития*: скорость реакции на изменившиеся требования и запросы, временную перспективу (среднесрочную или долгосрочную), темпоральную модель изменений (ускорение, мгновенный переход в новое состояние, сохранение преемственности) и др.

В темпоральном отношении стратегия развития научно-педагогического сообщества отличается от стратегий других социальных общностей, например бизнес-сообщества (для которого процессы темпоральной самоорганизации характерны в меньшей степени). Если для бизнес-сообщества возможен (а иногда и необходим) качественный, почти мгновенный переход к новым организационным формам, моделям поведения на рынке, принципиально новым стандартам деятельности, то для научно-педагогической общности предпочтительна модель развития с сохранением преемственности, гармоничное сочетание инноваций, ускорения и научных, образовательных традиций. Мы видим, что специфика темпоральности развития общностей зависит от той социальной роли, которую они выполняют в обществе: бизнес выступает локомотивом общественного развития, определяет его тренд, а образование есть связующее звено между динамичными сферами экономики, рынка труда и более стабильными подсистемами общества (культурой, семьей и т. д.).

Социальное окружение научно-педагогического сообщества сегодня становится в высшей степени динамичным, неопределенным и нелинейным. Следовательно, и развитие этой социальной общности становится «ломаным», труднопредсказуемым. Для его описания больше всего подходит термин «флуктуации», означающий колебания и нестабильность. Исходя из результатов анализа существующих в системе образования механизмов управления

временем, мы можем утверждать, что управлять развитием такой сложноорганизованной общности исключительно с помощью институциональных механизмов, ориентированных на жесткие методы воздействия, становится невозможно.

Управление, которое поддерживает один альтернативный путь развития научно-педагогического сообщества и ставит барьеры на пути реализации другого, искусственно прерывает процессы его самоорганизации и саморазвития (что противоречит самой природе этой общности) и, как следствие, снижает ее потенциал и возможности реализовать свои социальные функции и предназначение. Позитивная роль управления в системе образования как социального института заключается в создании благоприятных условий, в которых научно-педагогическое сообщество само выстраивает темпоральную модель (т. е. систему темпоральных характеристик и параметров) стратегии своего развития.

Темпоральная самоорганизация и саморегуляция проявляются в структурировании и гибком изменении бюджета времени, который отражает структуру жизнедеятельности научно-педагогического сообщества и приоритетные направления и цели его деятельности. Как показало наше исследование, право на свободное и самостоятельное планирование и изменение бюджета времени рассматривается представителями научно-педагогического сообщества как привилегия, привлекательная сторона их профессиональной деятельности и как ресурс, обеспечивающий гибкость в подходах к решению профессиональных задач.

Между тем в современных условиях у научно-педагогического сообщества возможности самостоятельного регулирования бюджета времени ограничены. Образовательные практики требуют более интенсивного включения в темпоральные структуры, регулирующие деятельность и взаимодействие больших структур – лекционных потоков, академических групп, институтов, кафедр, департаментов. Темпоральная координация, осуществляемая системой управления вузом посредством различных планов, графиков и учебного расписания, создает некие темпоральные «границы» и «точки», с учетом которых научно-педагогическое сообщество уже самостоятельно распоряжается временными ресурсами. Однако это традиционные, привычные ограничения, связанные с особенностями временной организации вузовской жизни.

Мы уверены, что существуют и другие ограничения «темпоральной свободы» научно-педагогического сообщества, более серьезные по своему влиянию и связанные с теми негативными организационными и социально-экономическими процессами, которые происходят в системе высшего образования в последние

годы. Остановимся далее на них и на тех предпосылках, которые способствовали их появлению.

Возможность быть свободным в выстраивании своего графика работы, в планировании рабочей нагрузки и отдыха, бюджетировании времени различных видов деятельности всегда было привлекательной стороной педагогической профессии. Наше исследование показывает, что фактор темпоральной свободы по-прежнему остается значимой ценностью для научно-педагогического сообщества. Начиная с 1990-х гг., в условиях резкого падения уровня жизни преподавателей вузов, их ресурс времени (достаточное количество времени и гибкий график) обеспечил многим представителям данной общности вторичную занятость и, соответственно, позволил поддержать более или менее достойный уровень и качество жизни.

Исследования профессиональной деятельности педагогов высшей школы, проводившиеся в 2000-х гг., четко показали снижение уровня их научно-исследовательской активности и педагогической продуктивности в связи с ухудшением материального положения и перегруженностью дополнительными заработками, а значит, сокращением доли времени на научную, научно-методическую и креативную педагогическую работу¹⁶. Корреляция интенсивности и объема научной деятельности с фактором времени была опосредована мотивацией преподавателей на научную работу: те из них, кто сохранил интерес к серьезным научным исследованиям, либо уменьшили объем научной работы и количество публикаций, либо «вывели» этот вид работы в зону свободного времени, либо в условиях коммерциализации науки превратили ее в источник доходов¹⁷. В любом случае альтернативные стратегии профессионального поведения формировались благодаря сохранявшейся в определенной степени темпоральной свободе вузовских преподавателей.

Современная ситуация, на наш взгляд, выглядит не лучше, а, скорее, хуже: в условиях нового витка социально-экономического кризиса при сохраняющейся необходимости дополнительной занятости интенсифицируется внутривузовская работа преподавателей.

¹⁶ Назарова И. Б. Преподаватели экономических дисциплин: профессиональный потенциал, особенности занятости и трудовой мотивации. – М. : МАКС Пресс, 2005. 279 с. ; Эфендиев А. Г., Решетникова К. В. Профессиональная деятельность преподавателей российских вузов: проблемы и основные тенденции // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 87–119.

¹⁷ Рощина Я. М., Юдкевич М. М. Факторы исследовательской деятельности преподавателей вузов: политика администрации, контрактная неполнота или влияние среды? // Вопросы образования. – 2009. – № 3. – С. 203–228.

Следовательно, институциональные темпоральные структуры в вузе становятся все более жесткими и создают больше барьеров для осуществления темпоральной самоорганизации внутри научно-педагогического сообщества.

Этот процесс образно можно назвать «темпоральным кальцинированием» (закостенением) вузовской среды, снижением ее темпоральной подвижности и свободы. Причиной тому служит резкое увеличение рабочей нагрузки преподавателей. Оно приводит к уменьшению доли рабочего времени, которым они могут самостоятельно распоряжаться, одновременно происходит резкое уменьшение их свободного времени. Социологические исследования показывают, что 92 % преподавателей вузов недовольны своим бюджетом времени (прежде всего, из-за увеличивающегося объема работы)¹⁸, 66 % преподавателей не успевают заниматься научной работой и читать литературу¹⁹. Наше собственное исследование (а его результаты подтверждаются и другими работами²⁰) показывает, что большинству представителей научно-педагогического сообщества катастрофически не хватает времени на отдых, восстановление физических и психических сил, общение с родными, удовлетворение культурных потребностей, что является необходимым условием их личностного роста и развития профессиональной культуры. Хотя дополнительную занятость имеет большое количество преподавателей (от 57 до 88 % в различных вузах²¹), в этих условиях определенная их часть отказывается от нее, поскольку для этого уже отсутствуют физические, психические и временные возможности.

Разрастание учебной нагрузки приводит к профессиональному выгоранию и проблемам здоровья, конфликтам в семье, оно сужает темпоральную свободу преподавателей, «закрепощает» их в рамках «образовательного конвейера», лишает возможности темпорального балансирования. В условиях «закальцинированного времени» дорогостоящие временные ресурсы научно-педагогического сообщества используются нерационально, «сжигаются», вместо того чтобы быть конвертируемыми в другие виды капитала – интеллектуального, человеческого, профессионального и т. д.

¹⁸ Филатова Е. В. Жизненный баланс преподавателя университета // Идея и идеалы. – 2012. – Т. 2, № 3 (13). – С. 120.

¹⁹ Попова О. И. Указ. соч. С. 115.

²⁰ Филатова Е. В. Указ. соч. С. 116–123.

²¹ Попова О. И. Указ. соч. – С. 112; Римская О. Н. Мотивация преподавателей вузов в системе менеджмента качества образования. – Томск, 2006. – С. 193.

Особенно это заметно в отношении механизмов темпоральной самоорганизации научной работы преподавателя-исследователя. Они разрушаются, потому что принципиально невозможно нормативно рассчитать и предписать временные нормы на создание научной идеи, концепции, написание статьи, монографии. С позиций темпорального подхода научная деятельность является ресурсоемкой и темпорально ненормируемой. Никто и никогда не может точно определить, сколько времени потребуется молодому преподавателю для написания серьезной статьи. Зачастую то, на что опытному ученому нужна неделя, аспиранту – месяц. Многое зависит от степени разработанности и фундаментальности проблемы и других факторов.

Следовательно, темпоральная неопределенность и ненормируемость научной работы по необходимости предполагают использование «темпорального балансира», т. е. свободы и гибкости в распоряжении временными ресурсами. Между тем бюджет времени представителей научно-педагогического сообщества сегодня представляет собой обросший ракушками киль корабля, настолько он сковывает деятельность преподавателей «разрастающимися» рутинными учебными практиками. Из-за этого скорость, производительность, качество их профессиональной деятельности резко снижаются.

Темпоральная самоорганизация научно-педагогического сообщества проявляется в *выборе темпоральных ориентиров* его жизнедеятельности. И в этом вновь проявляется специфика этой социальной общности. Если бизнес-сообщество преимущественно ориентировано на будущее и развивается в логике опережения, что порой вызывает противоречия во взаимодействии с другими социальными общностями²², то для научно-педагогического сообщества характерна ориентация одновременно и на прошлое, и на будущее. Говоря о темпоральных ориентирах как элементе темпоральной стратегии поведения научно-педагогического сообщества, мы вновь обращаем внимание на специфику социальной роли науки и образования как особых социальных институтов-медиаторов, соединяющих ориентацию на будущее (инновации) и ориентацию на прошлое (традиции) и использующих это сочетание как источник развития.

²² Яркий пример темпоральных противоречий между социальными общностями – это борьба городского сообщества с бизнесом за сохранение исторического и культурного архитектурного наследия города. Заметим, что среди представителей городского сообщества, выступающего за максимальное сохранение культурного наследия, велика доля представителей науки, культуры и образования.

Эта особенность темпоральной стратегии поведения представителей научно-педагогического сообщества лежит в основе другого темпорального противоречия – между формально-инновационным управлением в сфере образования, ориентированным на быстрое достижение целей модернизации высшего образования в среднесрочной перспективе, и научно-педагогическим сообществом, очень взвешенно относящимся к соотношению старого и нового и ориентированного на достижение целей в долгосрочной перспективе.

Близость представлений об ориентирах развития и модернизации образования, складывающихся на уровне управления и научно-педагогического сообщества, в действительности иллюзорна. Проводимые правительством и Министерством науки и образования реформы на самом деле перечеркивают значение многих традиций российского образования и науки. Они снижают роль преподавателя как носителя и создателя уникального образовательного и научного знания, гуманитарной и воспитательной составляющей образования, доступности качественных образовательных услуг широким слоям населения и многие другие традиции, за сохранение которых выступает научно-педагогическое сообщество.

Конфликт между структурами управления образования и социальной общностью преподавателей вузов – это конфликт между «быстрым рынком» и механизмом долгосрочных инвестиций в образовательный и интеллектуальный капитал вузов. Рыночная модель, в состояние которой была переведена российская высшая школа, требует отдачи «здесь и сейчас» (в краткосрочной, в лучшем случае – среднесрочной перспективе). Она породила различные стратегии рыночного поведения вузов, основанные на использовании известной ресурсной диады «время – деньги»: время на получение образования стало конвертироваться в доходы, получаемые вузами от предоставления «быстрых» платных услуг.

Изданный в 2002 г. Приказ Минобразования РФ № 1725 «Об утверждении Условий освоения основных образовательных программ высшего профессионального образования в сокращенные сроки» позволил ввести в вузовскую практику программы сокращенного и ускоренного обучения (система «колледж – вуз»), которые дали одним возможность реализовать нелинейную траекторию обучения, другим гибко сочетать работу и учебу, третьим – просто сэкономить время на получении диплома (некоторые недобросовестные вузы, пользуясь правовой неотрегулированностью этой формы обучения, сокращали обучение до одного года).

Однозначную оценку возникшему феномену сокращенного или ускоренного обучения в вузе дать трудно. С одной стороны, студентам такая форма обучения позволила выстроить нелинейную стра-

тегию поведения благодаря гибкому использованию времени, которое распределялось между работой и учебой (при резком сокращении продолжительности обучения). С другой стороны, в образовании сложилась не самая лучшая рыночная модель «быстрых денег», хорошо работающая в логике потребительского рынка, но плохо – в сфере образования.

Российская высшая школа не может усвоить и реализовать эту идеологию «быстрых денег», по крайней мере в том варианте, который ей навязывается системой управления. Эта идеология, во-первых, противоречит традициям российского образования, а во-вторых, ее создатели не учитывают темпоральных рисков, которые она порождает уже сейчас, – девальвацию ценности «быстрого образования», снижение качества и, соответственно, престижа высшего образования «в ускоренном варианте», потерю его конкурентоспособности. Таким образом, темпоральные ориентиры, заложенные в современной образовательной политике, приводят к противоположным результатам, а значит, свидетельствуют о неэффективности управленческой системы в области образования.

В этом смысле ценным представляется опыт Китая, перед которым стоят примерно те же задачи, что и перед Россией, и который также пытается решить их путем модернизации образования. Между тем подход к выстраиванию темпоральной модели модернизации высшего образования в Китае иной. Он базируется на следующих принципах: 1) стратегия реформирования образования строится на основе *преемственности, национальных традиций и исторического опыта*; 2) сохраняется *традиционная патерналистская* роль государства по отношению к вузам; 3) реформирование идет *постепенно*, поэтапно, притом что *управление очень быстро, оперативно реагирует* на появление ошибок, рисков, просчетов в образовательной реформе²³.

Приведенные суждения, касающиеся методологии реформирования образования в Китае, показывают положительный опыт ориентации управления в разработке реформ образования на такие темпоральные ценности, как традиции (в формировании которых значительную роль сыграли традиции советского образования), преемственность и разумное их сочетание с инноватикой, а самое главное – скоростью и гибкостью управленческой деятельности, сопровождающей этот процесс.

В сочетании с другими управленческими подходами и инструментами, обеспечивающими, прежде всего, благоприятные фи-

²³ См.: Сачко Г. В. Почему сходные реформы высшего образования в России и Китае ведут к разным результатам? // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – № 12. – С. 48–55.

нансовые и временные условия (зарплата преподавателя китайского вуза равна зарплате менеджера среднего звена, аудиторная нагрузка примерно 30–40 часов в семестр²⁴), это обеспечивает китайским университетам высокие позиции в международном образовательном пространстве. Не случайно 5 китайских университетов сегодня входят в рейтинг QS (Quacquarelli Symonds) 200 лучших университетов мира (университет Цинхуа – 47-е место, Пекинский – 57-е, университет Фудань – 71-е, Шанхайский – 104-е, Нанкинский – 162-е место)²⁵. По уровню публикационной активности в 2009 г. они уступали только США и Великобритании, в 2012 г. вышли уже на второе место²⁶. При этом 20 % публикаций китайских исследователей приходится на национальные журналы, 80 % – на международные²⁷.

Рассмотрим еще один аспект темпоральной самоорганизации и саморегулирования, который находит отражение в выстраивании темпоральности (временные границы, ритмы, повторы, скорости) научно-исследовательской деятельности и бизнес-проектов.

Существуют определенные закономерности осуществления научно-исследовательской работы во времени. Не случайно разработаны даже классификации научных открытий по критерию темпоральности (повторные, одновременные, своевременные, преждевременные, запоздалые и т. д.)²⁸. Что же касается собственно процесса научной работы, то его темпоральные особенности определяются сочетанием в ней творческой составляющей и алгоритмизированной деятельности. Понятно, что темпоральные характеристики научного творчества в большей степени неопределенны, динамичны, зависят от индивидуальных особенностей преподава-

²⁴ Научно-педагогическая работа в китайском университете [Электронный ресурс]. – URL: <http://inel.stu.cn.ua/forum/index.php?topic=527.0> (дата обращения: 28.04.2015).

²⁵ 200 лучших университетов мира в 2014 году [Электронный ресурс]. – URL: <http://ria.ru/abitura/20140916/1023640713.html> (дата обращения: 28.04.2015).

²⁶ Родионов Д. Г., Ялунер Е. В., Кушнев О. А. Гонка за лидером: правительственная программа «5-100-2020» // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2014. – Т. 6, № 2. – С. 83–84.

²⁷ Публикационная активность: практические аспекты [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.unkniga.ru/vishee/1719-publikacionnaya-aktivnost-prakticheskia-aspekty.html> (дата обращения: 28.04.2015).

²⁸ Кынин А. Эти неслучайные «случайные» открытия [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.metodolog.ru/01200/01200.html> (дата обращения: 28.04.2015); Новиков А. С. Научные открытия: повторные, одновременные, своевременные, преждевременные, запоздалые. – М.: УРСС, 2003. – 112 с.

теля-исследователя. По выражению Д. Зербино, научное творчество – «это работа без времени»²⁹.

Другая составляющая научной работы – ее алгоритмы – характеризует коллективные практики, отражает социальный опыт научно-педагогической общности по наработке технологий ее деятельности. Темпоральные характеристики этой составляющей научно-исследовательской работы программируются, а следовательно, сравнительно легко поддаются управлению.

Управление научно-исследовательской работой преподавателя вуза опирается на знание и понимание, прежде всего, технологии научной работы и на основе этого устанавливает определенные сроки выполнения НИР – в рамках подготовки кандидатской и докторской диссертаций (3 и 5 лет), выполнения исследования по грантам (1, 2 или 3 года). Но, как правило, научно-исследовательский проект не укладывается в отведенные организационные рамки: чаще всего он охватывает этап интенсивной работы, а так называемый «задел» и «продолжение» темы выходят за его границы.

Темпоральная самоорганизация научно-исследовательской работы, основанная на сочетании двух названных компонентов – научном творчестве и научном рутинном, алгоритмизированном труде – выработала темпоральную норму *систематической научной работы*. Исследователь должен осуществлять научную работу постоянно, изо дня в день, по принципу «ни дня без строчки». Для академических научных работников время, отводимое на исследования, должно составлять примерно 80 % от бюджета рабочего времени (остальное занимает организационная и прочая работа), для преподавателя вуза объем времени на научную работу, конечно, меньше.

Однако дело не только в объеме, но и в качественной темпоральной организации научной работы. Она может быть *рекурсивной, повторяющейся*, может иметь уникальный, *разовый характер*, но в любом случае она должна быть *постоянной*. «Если “бросить науку” на один день, – писал физик и философ М. Бунге, – то она тебя бросит на два, если ты ее оставишь на два дня, то она тебя может бросить вовсе»³⁰. Придерживаются ли современные российские преподаватели-исследователи этого принципа или нет, зависит не только от их индивидуальных устремлений, мотивации к научной работе, но и тех объективных условий, в которых они работают.

²⁹ Зербино Д. Научное творчество: неразгаданный феномен [Электронный ресурс]. – URL: http://gazeta.zn.ua/SCIENCE/nauchnoe_tvorchestvo_nerazgadannyy_fenomen.html (дата обращения: 29.04.2015).

³⁰ Бунге М. Интуиция и наука. – М. : Прогресс, 1967. – 188 с.

Современный преподаватель оказывается в роли буриданова осла, который скончался, так и не решив, за какую еду приняться. В условиях жесточайшего дефицита времени, на причины которого мы не раз указывали в нашей работе, им очень сложно сделать выбор: зарабатывать на жизнь, беря дополнительную работу? совершенствоваться, «модернизировать» свое педагогическое мастерство, осваивая новые стандарты, технологии, подходы? переписывать на десятый раз по новому шаблону учебные программы? заняться диссертационным исследованием? написать монографию или, по крайней мере, серьезную статью? Выбор делается, но не в пользу систематической научной работы.

«Урывками, но *постоянно*» – так определяется «хронотоп» научной работы преподавателя³¹. В таком «фвраном» темпоральном режиме работали и работают практически все преподаватели вузов, поэтому подсчитать точно, сколько времени уходит на тот или иной вид научной работы, достаточно трудно, нормировать время научной работы практически невозможно.

Другой принцип научной работы, отраженный в латинской поговорке «*Festina lente*» – «поспешай медленно», также не выдерживается в современных вузовских условиях. Во-первых, объективно увеличилась и продолжает увеличиваться скорость обновления научной информации, что заставляет более интенсивно отслеживать и осваивать новое научное знание. Во-вторых, быстро меняются количественные и качественные критерии оценки научных достижений, что связано с попыткой ускоренными темпами вписать российскую науку в европейское научное пространство (количество публикаций в журналах списка ВАК, в журналах, индексируемых в международных базах цитирования, увеличение публикаций в журналах с высоким импакт-фактором и др.).

Высокий темп, скорость развития научной работы, обусловленные как внешним фактором – естественной динамикой развития науки, так и целевыми установками реформы российского образования и науки, нарушают традиционные нормы и принципы темпоральной самоорганизации научной деятельности. Но если первый фактор, заданный объективно, позитивно стимулирует изменение темпоральной организации научно-исследовательской работы преподавателей и ученых, то влияние второго – управленческих установок на ускорение – можно оценить как противоречивое.

Искусственное введение таких критериев оценки научных достижений, как библиометрические показатели, объемы привлеченного финансирования, количество грантов (особенно в условиях

³¹ Харченко В. К. Как заниматься наукой. – Белгород: Изд-во Белгородск. гос. пед. ун-та, 1996. – 208 с.

резкого сокращения финансирования научных фондов в 2014–2016 гг.), к которым добавлен критерий возрастающей динамики этих показателей, вряд ли можно назвать эффективным управленческим механизмом стимулирования развития российской науки. В условиях ресурсной необеспеченности этот процесс разрушает механизмы темпоральной самоорганизации науки и сопровождается рисками «научных махинаций», «вымывания» научной проблематики, не вписывающейся в издательскую политику высокорейтинговых зарубежных журналов.

Таким образом, проведенный анализ высветил те противоречивые ситуации, которые складываются в зонах пересечения институциональных механизмов управления временем процессов темпоральной самоорганизации и саморегуляции, происходящих в научно-педагогическом сообществе. Причины выявленных противоречий видятся нам, с одной стороны, в несовершенстве механизмов управления временем, сложившихся на уровне формальных управленческих структур, в их ориентации на методологические принципы парадигмы «жесткого» управления, недооценке значимости фактора времени в регулировании жизнедеятельности этой социальной общности. С другой стороны, причиной сложившейся ситуации служит отсутствие в системе управления механизмов обратной связи, позволяющей быстро и адекватно реагировать на особенности темпоральной самоорганизации научно-педагогической общности.

Выявленные противоречия требуют не только своего теоретического и эмпирического исследования, но и определения путей их регулирования и минимизации рисков, связанных с ними. Это означает, что в практике управления научно-педагогическим сообществом должен учитываться его «темпоральный профиль», обусловленный историей его возникновения и развития, социальными ролями, которые оно выполняет в современном обществе. Управленческие структуры, представляющие вертикаль власти в системе высшего образования, должны ориентироваться на имеющийся у социальной общности опыт и способности к темпоральной самоорганизации и в зависимости от этого определять подходы, конкретные социальные технологии и методы регулирования ее темпоральных стратегий.

Переход к нелинейной модели высшего образования возможен с опорой на знание человеческого капитала основных образовательных общностей. Результаты нашего исследования показывают прямую зависимость качества и перспективы развития человеческого капитала преподавателей университетов от характера использования их временных ресурсов. Исследование показало, что в основе мотивации развития человеческого капитала преподава-

телей лежит понимание ими феномена времени и отношение к нему как важному ресурсу. У преподавателей было выявлено противоречие между умением и желанием рационального использования времени для профессионального и личностного развития, с одной стороны, и объективными условиями их труда – с другой. По мнению преподавателей, существующие условия препятствуют развитию их человеческого капитала. Отсюда следует вывод о том, что «временные инвестиции» в человеческий капитал являются важной задачей университетского управления. Решение этой задачи является одним из обязательных условий перехода к нелинейной модели высшего образования в России, основанной на использовании такого нового ресурса, как социальное время.

ГЛАВА 5

Институциональный анализ готовности системы высшего образования к ее нелинейной модели

§ 5.1. Динамика институциональных изменений высшего образования в России

Теоретическая рамка анализа. Социальные институты благодаря структурированию взаимодействия людей в сфере высшего образования обеспечивают долгосрочные перспективы его развития, снижают неопределенность, снимают необходимость постоянного рационального осмысления повседневных, повторяющихся, «очевидных» практик. Кроме того, они минимизируют «издержки» информационного, экономического, социального обмена между участниками взаимодействия в сфере высшего образования. В условиях социальной и экономической неопределенности институты высшего образования становятся нестабильными, а сфера высшего образования подвергается масштабным и глубоким институциональным изменениям.

Институциональные изменения – это изменения институциональной структуры высшего образования как набора взаимосвязанных формальных правил и неформальных ограничений, определяющих систему стимулов поведения и деятельности представителей образовательных общностей. Институциональные изменения в высшем образовании вызваны нарушением институционального равновесия, т. е. исчезновением заинтересованности доминирующих социальных субъектов в сохранении существующей институциональной структуры высшего образования.

Причины институциональных изменений высшего образования состоят отнюдь не в склонности людей к «бессмысленной» творческой деятельности и потребности в экспериментировании (по Г. Веблену). Одним из источников таких изменений являются конфликты между институтами образования в целом (средним общим, средним профессиональным, высшим), а также между институтами высшего образования и другими социальными институтами (рыночными, управленческими, политическими и т. д.). Такие конфликты часто возникают между институтами, сложившимися в разные исторические и культурные периоды. Общее правило дисхроноза (конфликт между социальными структурами, имеющими разный возраст) действует в этом случае и в сфере высшего образования.

Другим важным источником институциональных изменений высшего образования выступает инновационная деятельность активных представителей сферы образования и, не в последнюю

очередь, ее технологический прогресс. Стремительное развитие информационных технологий и внедрение их в образовательные практики «запустило» процессы институционализации новых форм образования (дистанционного, открытого, неформального и т. д.), а также трансформации сложившихся формальных и неформальных норм образовательной деятельности и взаимодействий.

Понимание институциональных изменений высшего образования может основываться на мнении Д. Норта, согласно которому источником институциональных изменений становится накопление опыта и знаний и влияние их на мыслительные конструкции социальных акторов¹. Накопленные знания и опыт в сфере высшего образования обуславливают выработку новых подходов и моделей осмысления его сущности и функций, а также взаимосвязи с окружающим социумом. В соединении с изменениями внешней среды накопление опыта в сфере высшего образования вызывает его институциональные изменения.

В связи с вышесказанным, важным в методологическом плане является другой тезис Д. Норта – о формировании групп интересов, поддерживающих изменения формальных правил, которые ограничивают их возможности и интересы. Можно утверждать, что этот фактор институциональных изменений действует и в сфере высшего образования, социальное пространство которого также структурировано полями напряжения между различными группами интересов не только представителей образования, но и стейкхолдеров. Подчеркнем, что, с точки зрения Д. Норта, ведущую роль в институциональных изменениях играют эндогенные факторы. Если автор теории институциональных изменений считал, что любые теоретические интерпретации должны «начинаться с индивида» (поскольку институты создаются, развиваются и изменяются людьми²), то мы в своем дальнейшем анализе институциональных изменений высшего образования сделаем акцент на роли образовательных общностей.

Обобщая сказанное, отметим, что динамика институциональных изменений высшего образования детерминирована тремя социальными силами. Первая – это влияние государства, которое может инициировать и интенсифицировать или, наоборот, тормозить институциональные изменения высшего образования. По мнению О. Л. Яременко, «государство, владея в некоторой мере монополией

¹ Норт Д. К. Институциональные изменения: рамки анализа // Вопросы экономики. – 1997. – № 3. – С. 6–17.

² Норт Д. К. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. – М. : Фонд экономической книги «Начала», 1997. – С. 20.

на наделение того или иного образа действий атрибутом легитимности, может управлять (до определенного предела) темпами и этапами институциональной трансформации»³. Влияние государства может осуществляться прямой «интервенцией» в систему высшего образования (например, через установление нормы финансирования, утверждение госстандартов, учебных планов и т. д.)⁴, а может реализовываться путем косвенного регулирования.

Вторая социальная сила, влияющая на динамику институциональных изменений в системе высшего образования, – это давление социальных групп и общностей, имеющих специфические интересы и собственное (порой отличающееся от остального общества) отношение к издержкам на осуществление институциональных изменений высшего образования. Эти группы интересов могут «давить» на государство, добиваясь от него положительных (для себя) решений в отношении институциональных изменений.

Третья сила, детерминирующая характер институциональных изменений, – это зависимость эволюции институтов высшего образования от однажды избранной траектории (Path Dependence). Проявляется это влияние в том, что институциональная структура высшего образования остается прежней или развивается в прежней логике в силу того, что огромные издержки, необходимые для институциональных изменений, не желает нести ни одна из социальных общностей. Для освоения новых правил, норм, законов, для изменения организационных форм необходимы большие ресурсы. В этом случае определенным социальным акторам выгоднее сохранить прежние институциональные структуры (чтобы не затрачивать дефицитные ресурсы на их изменение), либо они должны отказаться от институциональных изменений, потому что не имеют достаточных ресурсов для их осуществления. Таким образом, согласно теории Path Dependence, система высшего образования оказывается стабильной и косной независимо от степени ее эффективности.

В анализе динамики институциональных изменений высшего образования важно опираться на разработанные в институциональной теории типологии институциональных изменений. Используя типологию Д. Норта, мы можем выделить различные их типы в сфере высшего образования. Прежде всего, это типы дискретных и инкрементных (непрерывных) институциональных изменений в

³ Яременко О. Л. Механизм институциональных изменений // Экономическая теория. – 2006. – Т. 3, № 1. – С. 7.

⁴ Кликунов Н. Д. Институциональные изменения в образовательной системе как способ увеличения общественного благосостояния : автореф. дис. ... канд. экон. наук. – М., 1998. – С. 7.

высшем образовании. *Дискретными* могут быть названы радикальные изменения формальных правил – юридических, законодательных норм, регулирующих отношения в сфере высшего образования и деятельность образовательных организаций. Такие изменения высшего образования иницируются и поддерживаются, в основном, государством и обуславливают прерывистый характер его развития.

Инкрементные институциональные изменения высшего образования происходят постепенно и касаются, прежде всего, неформальных ограничений в сфере высшего образования. Такие изменения заставляют индивидов и образовательные общности изменять свое поведение и деятельность, формируя альтернативные модели и стратегии поведения – образовательные и профессиональные. Неформальные ограничения в сфере образования не могут изменяться быстро, так как в их основе лежат стереотипы мышления и поведения, а также культурное наследие.

Особо выделим такой тип институциональных изменений в высшем образовании, который Д. Норт называет *кумулятивным*. Его можно определить как изменение, возникающее в силу постепенных изменений неформальных ограничений и формальных правил путем *малых приращений*. Такие институциональные изменения имеют мягкий адаптационный эффект и возможны только в такой институциональной среде, в которой социальные *акторы постоянно находят согласие и консенсус между собой*.

В теории выделяется еще такой тип институциональных изменений (получивший широкое распространение в России), который сводится к «импорту» *институтов высшего образования* более развитых стран или «импорту» институтов (или их элементов) более развитых социальных сфер (например, из экономики – в образование). Последнее можно проиллюстрировать внедрением модели предпринимательского университета. Отметим, что применение технологии импорта как средства реализации институциональных изменений высшего образования не может автоматически быстро повышать его эффективность⁵.

Анализ динамики институциональных изменений в системе высшего образования базируется на понимании способности различных элементов этой системы (прежде всего, различных институтов высшего образования) реагировать на возмущающее влияние

⁵ Экономисты, которые анализировали технологию «импорта» экономических институтов (Д. Норт и Р. Томас), доказали, что ее использование отнюдь не всегда приводит к экономическому росту. Это, скорее всего, исключение, чем правило [см.: Гульбина Н. И. Теория институциональных изменений Д. Норты // Вестник Томского государственного университета. – 2004. – № 238. – С. 125].

внутренних и внешних факторов. В этом отношении интересна классификация институтов, предложенная О. Е. Уильямсоном⁶. Она основана на принципах цели и скорости изменения институтов и предполагает выделение четырех институциональных уровней в соответствии со скоростью институциональных изменений на каждом из них.

В соответствии с представленной классификацией в системе высшего образования первый уровень образуют те его неформальные институты, культурные установки, обычаи, традиции и нормы, которые имеют очень низкую скорость изменений. Это институты чрезвычайно инерционные, изменяющиеся в течение веков, а может быть, и тысячелетий⁷.

Второй уровень образуют формальные институты высшего образования, появившиеся в результате эволюции его институтов первого уровня, но скорость которых несколько выше и измеряется уже веками и десятилетиями. К таким институтам можно отнести формальные законы и нормы, регулирующие деятельность и взаимодействия в системе высшего образования⁸.

На третьем уровне институциональной структуры высшего образования находятся институты управления и механизмы регулирования, представляющие собой своды правил, регулирующие повседневные взаимодействия в сфере высшего образования. Их изменения не очень масштабны и могут занимать несколько лет⁹.

Самый низший уровень образуют частные правила, изменение которых осуществляются постоянно и, в качестве кумулятивного эффекта, рано или поздно (в долгосрочной перспективе) сказываются на процессе институциональных изменений более высоких уровней.

Основываясь на изложенных выше теоретических препозициях институционального анализа, изложим результаты изучения динамики наиболее крупных «узлов» институциональных трансформаций высшего образования в России.

Результаты анализа. Отправной точкой реформы всей системы российского образования, в том числе высшего, стал 2000 г., когда для различных общественных сил очевидной стала необходимость изменения системы образования. Анализ научного и об-

⁶ Williamson O. E. (2000). The New Institutional Economics: Taking stock, Looking ahead. Journal of Economic Literature, vol. XXXVIII, September, pp. 595–613.

⁷ Ibid. P. 596–597.

⁸ Ibid. P. 598.

⁹ Kingston C. and Caballero, G. (2009). Comparing theories of institutional change. Journal of Institutional Economics, vol. 5, no. 2, pp. 151–180. P. 167.

публичного дискурса по поводу причин реформы образования показывает, что к этому моменту объективно созрели ее предпосылки. У разных общественных сил (государственных деятелей, руководителей системы образования, политиков, научно-педагогического сообщества, представителей бизнеса) сложились различные представления и намерения относительно реформы образования, но реформаторский импульс возник из всеобщего желания перемен в образовании.

Таким образом, к началу 2000-х гг. в стране сложилась ситуация институциональной трансформации высшего образования. Главной характеристикой такой ситуации, развивающейся и по сей день, выступает одновременное существование старых, возникших в предыдущий период развития, форм организации институтов системы высшего образования и вновь возникающих ее институциональных форм.

Другая важнейшая характеристика институциональной среды высшего образования – ее динамичность, высокая скорость изменений, которая порождает спонтанные, трудно прогнозируемые последствия деятельности и взаимодействий субъектов образования¹⁰. В качестве конкретных предметных областей анализа мы определили:

- изменения нормативно-правовой базы функционирования системы высшего образования;
- динамику уровневой структуры системы высшего образования;
- изменения структуры управления системой высшего образования.

В то же время стоит отметить, что выбор такого ограниченного числа институциональных «узлов» обусловлен не содержательными ограничениями, а потребностью показать наиболее яркие примеры кейсы, очерчивающие контур институциональных изменений высшего образования в современной России.

Оценка динамики институциональных изменений российского высшего образования базируется на использовании количественных и качественных методов. С одной стороны, это анализ статистических данных, объективно отражающих количественные изменения институтов в целом и их отдельных элементов. С другой стороны, это результаты опросов и интервью, позволяющих понять субъективное восприятие субъектами образовательной деятель-

¹⁰ Вольчик В. В., Зотова Т. А., Филоненко Ю. В., Фурса Е. В., Кривошеина-Медянцева Д. Д. Идентификация направлений институциональных изменений в сфере российского высшего образования // Вопросы регулирования экономики. – 2015. – Т. 6, № 2.

ности изменений, происходящих в высшей школе. В соответствии с обозначенным выше предметом исследования выделим и охарактеризуем основные направления институциональных изменений высшего образования.

Изменение нормативно-правовой базы функционирования системы высшего образования

Слом институциональной матрицы российского высшего образования начался в 2003 г. с подписания Болонской декларации. При этом время стало играть с самого начала роль управляющего фактора. Так, подписание декларации означало исполнение в *ограниченные сроки* как минимум двух обязательств: с 2005 г. российские вузы должны были выполнить обязательство по вручению европейского приложения единого образца к дипломам бакалавра и магистра, а к 2010-му – закончить реформу национальной системы образования в соответствии с основными положениями Болонской декларации.

Инициированные правительством процессы реформирования сопровождались *интенсивными изменениями законодательства в сфере образования*. По оценке экспертов, с 1996-го до конца 2012 г. (год принятия действующего Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»), в силу вступило 60 федеральных законов, изменяющих его текст. Изменения не затронули только двух из 61 статьи закона. В Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» поправки внесены 44 федеральными законами, и только две статьи из 35 не подверглись изменению¹¹. При этом мы видим, что основная часть изменений нормативно-правовой базы была реализована после 2000 г.

Используя терминологию социологов, реализующих методологию институционального анализа сферы образования, плотность институциональной среды, определяемая количеством формальных правил (законодательных норм), стала резко увеличиваться именно с 2000 г. При этом транзакционные издержки на институциональные изменения, рассматриваемые как временные затраты на разработку, согласование и принятие того или иного федерального закона в сфере образования (измеряемые количеством дней), резко снизились. Принятие законов и поправок к имеющемуся законодательству в сфере образования происходило в русле динамики законотворчества в целом: если в 1994 г. законы находились на

¹¹ Российское законодательство: 20 лет развития в русле новой Конституции РФ / отв. ред.: А. А. Клишас, В. Н. Плигин. – М. : Федеральное собрание, 2013. – С. 110–111.

рассмотрении в среднем 2 года (661 день), то к 2009 г. это время «ожидания» сократилось до 94 дней¹².

Мы наблюдаем с начала «нулевых» годов постоянный рост скорости и интенсивности процессов законотворчества в сфере образования на всех уровнях государственной власти. С одной стороны, эту тенденцию можно трактовать как позитивное явление, характеризующее повышение эффективности управления сферой образования. С другой стороны, можно предположить, что повышение темпоральной плотности институциональной среды выступает свидетельством намеренного, целенаправленного ускорения процесса продвижения реформ образования и законодательного закрепления этих изменений.

Изменение уровнейой структуры высшего образования

Принятие положений Болонской декларации заставило правительство и Минобрнауки РФ начать коренные изменения структуры российского высшего образования и перейти к его трехуровневой модели, включающей бакалавриат, магистратуру и аспирантуру¹³. Предполагалось, что новая модель уровнейой структуры высшего образования обеспечит большие возможности продвижения выпускников вузов на рынке труда, свободную конвертацию российских дипломов об образовании в едином образовательном пространстве, высокий уровень академической и профессиональной (трудовой) мобильности, повысит качество и конкурентоспособность российского образования.

В России некоторые вузы по собственной инициативе начали готовить бакалавров уже в начале 1990-х гг. А с 2008 г., согласно ФЗ от 24 октября 2007 г. № 232-ФЗ¹⁴, все российские вузы в обязательном порядке перешли к бакалавриату и магистратуре, резко сократив набор на специалитет (или вообще отказавшись от него). Соответственно, кардинально изменилась структура приема/выпуска студентов по программам бакалавриата и специалитета. Так,

¹² Зинченко Н. А. Институциональные основы развития образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.hse.ru/data/2013/04/04/1294985261/Институциональные%20основы%20развития%20образования.pdf> (дата доступа: 20.05.2016).

¹³ Разновидностями образовательных программ третьего уровня также являются адъюнктура в военных вузах, ординатура в медицинских вузах и ассистентура-стажировка в вузах, реализующих образовательные программы высшего образования в области искусств.

¹⁴ О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования): ФЗ от 24 октября 2007 г. № 232-ФЗ // Система ГАРАНТ: <http://base.garant.ru/12156677/#ixzz4P4Ez9qyc> (дата обращения: 05.11.2016).

в 2008 г. набор студентов по программам бакалавриата и специалитета был равномерным (48,2 % – бакалавриат, 51,8 % – магистратура), а в 2014-м прием студентов на бакалавриат увеличился до 86,5 %, набор на специалитет уменьшился до 13,5 % от общего числа обучающихся¹⁵. В 2016 г. с последними выпусками специалистов их массовая подготовка закончилась, положив конец конкуренции между выпускниками-специалистами и выпускниками-бакалаврами на рынке труда¹⁶. Переход на бакалавриат институционально поддерживался разработкой новых государственных образовательных стандартов, введением новой системы оценивания учебных достижений (ЕГЭ, БРС), новых правил организации образовательной деятельности.

Оценить динамику данного направления институциональных изменений можно с учетом реакции на них стейкхолдеров, представителей тех сфер и социальных институтов, которые тесно связаны с высшим образованием. Это, прежде всего, рынок труда и экономика. Исследования показывают, что эти традиционно динамичные сферы с их быстро развивающимися институтами на самом деле не успели адаптироваться в должной мере к появлению ни бакалавриата, ни магистратуры. По данным исследований 2009–2012 гг., доля предприятий, имеющих опыт взаимодействия с бакалаврами, составляла примерно 31 %, и примерно в половине из этих предприятий считали, что в уровне подготовки бакалавров и специалистов различий нет¹⁷. При отборе на должности большая часть работодателей не отдавала предпочтения ни бакалаврам, ни магистрам¹⁸. Чем ниже была предлагаемая должность, тем более гибко или даже индифферентно подходили работодатели к имеющемуся у кандидата уровню образования. Для 60–70 % компаний было не принципиально, кого нанять при отборе на должность специалиста или руководителя – бакалавра или магистра. Также бакалавры и магистры имели равные шансы трудоустроиться при отборе на должность служащего в 85 % организаций. Здесь отличались только отрасль связи и крупные компании, в которых сте-

¹⁵ Першина Т. А. Статистический анализ развития системы высшего образования в РФ : дис. ... канд. экон. наук. – М., 2016. – С. 26.

¹⁶ Мы не берем в расчет те вузы, которые готовят по образовательным программам специалитета, связанным с личной и национальной безопасностью.

¹⁷ Бакалавра возьмут на работу 79 % компаний [Электронный ресурс]. – URL: <https://career.ru/article/10851> (дата обращения: 10.10.2016).

¹⁸ 43 % работодателей бакалавров от магистров не отличает [Электронный ресурс]. – URL: https://www.superjob.ru/community/otdel_kadrov/39958/ (дата обращения: 10.10.2016).

пень магистра была предпочтительней для работодателя¹⁹. Все эти данные свидетельствует о критических расхождениях в динамике рынка труда и институциональных изменений, касающихся структуры высшего образования.

Представители бизнеса, руководители предприятий и организаций до сих пор настороженно относятся к уровню подготовки «недоученного» бакалавра и, самое главное, — не желают дополнительно инвестировать в него, «доращивая» до специалиста с необходимыми компетенциями и соответствующей спецификацией²⁰. А ведь именно этот смысл заложен в идее бакалавриата как образовательной инновации.

Введение в структуру высшего образования магистратуры как особого образовательного института должно было повлечь за собой новое и четкое структурирование сегментов рынка труда. Однако данное институциональное изменение нашло слабый отклик на рынке труда. Исследование В. С. Каташинских показало, что в России процесс институционализации магистратуры до сих пор имеет незавершенный характер и наталкивается, по меньшей мере, на три барьера²¹. Первый — противоречие между желанием быстрее войти в европейское образовательное пространство и неготовностью вузов, работодателей, общественности к переходу на двухуровневую модель высшего образования. Второе — противоречие между рынком образовательных услуг и востребованностью специалистов с разными квалификациями в российской экономике. Третье — противоречие между развитием российского высшего образования и следованием западным образцам без учета национальной специфики.

Открытие магистратуры в российских вузах стало осуществляться с начала 1990-х гг. и шло достаточно быстрыми темпами: в 1992 г. магистратура была введена в 4 вузах страны, в 1993-м — в 12 вузах, в 1998-м число таковых уже приближалось к 115²². Ста-

¹⁹ Медникова Т. Б. Бакалавриат в системах высшего образования РФ и США: сравнительный анализ моделей выпускника и их соответствия требованиям рынка труда : дис. ... канд. пед. наук. — М., 2016. — С. 154.

²⁰ Касьянова М. К. Реформирование системы высшего профессионального образования — шаг вперед или два шага назад для развития наукоемких производств [Электронный ресурс]. — URL: www.edu.meks-info.ru/tezis2/037.doc (дата обращения: 10.10.2016).

²¹ Каташинских В. С. Институциональные основы магистратуры в современных условиях : автореф. дис. ... канд. социол. наук. — Екатеринбург, 2013. — С. 4.

²² Синицина Г. Становление российской магистратуры в свете зарубежного опыта [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk/55.htm> (дата обращения: 04.10.2016).

тистические данные подтверждают энергичную динамику становления нового образовательного института в России на первом этапе (1990-е гг.), когда он сосуществовал с традиционным специалитетом (табл. 5.1 и 5.2) и дал почти трехкратное увеличение численности выпускников-магистрантов: с 0,4 % в 1995-м до 1,3 % в 2000 г.

Таблица 5.1

Численность выпускников вузов по уровням подготовки,
*тыс. чел.*²³

	1995	2000	2004	2005	2006 ²⁴
Всего*	403,2	635,1	1 076,6	1 151,7	1 255,0
Специалитет	391,9	553,4	983,9	1 051,7	1 149,1
Бакалавриат	8,0	71,0	77,9	84,6	87,5
Магистратура	1,7	8,4	10,6	11,1	12,5

2007	2008 ²⁵	2009 ²⁶ , в %	2010	2011 ²⁷ , в %	2014 ²⁸ , в %
1 335,5	1 358,5	100	1 467,9	100	100
1213,1	1 233,8	89,3	1 306,9	87,1	76,4
98,9	98,5	8,6	126,6	8,8	17,5
14,9	16,8	1,4	26,3	2,6	6,1

* Из таблицы исключены данные о численности выпускников с дипломом о неполном высшем профессиональном образовании.

На протяжении 2000-х гг. доля магистров в общей численности обучающихся и выпускников вузов оставалась примерно на том же уровне и не превышала до 2011 г. 2 % от числа всех обучающихся (табл. 5.2 и 5.3). Исследователи отмечают в эти годы определенную стагнацию в процессе институционализации магистратуры. Несмотря на то что магистерские программы были введены в большинстве университетов, вузы тормозили их развитие.

²³ Индикаторы образования: 2007. Статистический сборник. – М. : ГУ–ВШЭ, 2007. – С. 80.

²⁴ Индикаторы образования: 2008. Статистический сборник. – М. : ГУ–ВШЭ, 2008. – С. 82.

²⁵ Данные по 2007 и 2008 гг. приводятся по: Индикаторы образования: 2010. Статистический сборник. – М. : ГУ–ВШЭ, 2010. – С. 88.

²⁶ Индикаторы образования: 2011. Статистический сборник. – М. : ГУ–ВШЭ, 2011. – С. 141.

²⁷ Индикаторы образования: 2013. Статистический сборник. – М. : ГУ–ВШЭ, 2013. – С. 144.

²⁸ Индикаторы образования: 2016. Статистический сборник. – М. : ГУ–ВШЭ, 2016. – С. 157.

Число этих программ, их размер и доля магистров в общем числе студентов были относительно незначительны²⁹.

Таблица 5.2

**Численность выпускников вузов
по уровням подготовки, %³⁰**

	1995	2000	2004	2005	2006 ³¹
Специалитет	97,2	87,1	91,4	91,3	91,5
Бакалавриат	1,9	11,2	7,2	7,3	6,9
Магистратура	0,4	1,3	0,9	0,96	0,9

2007	2008 ³²	2009 ³³	2010 ³⁴	2011 ³⁵	2014 ³⁶
90,8	90,8	89,3	89,0	87,1	76,4
7,4	7,2	8,6	8,6	8,8	17,5
1,1	1,2	1,4	1,8	2,6	6,1

* Из таблицы исключены данные о численности выпускников с дипломом о неполном высшем профессиональном образовании.

Начиная с 2014 г., мы наблюдаем резкое увеличение доли магистров (в 2014-м – сразу в 4,5 раза) в целом по вузам страны, но при этом их неравное распределение по вузам разных типов и регионам. Так, по данным мониторинга Минобрнауки, в 2016 г. в МГУ им. Ломоносова доля магистров составляет 17,2 %, в СпбГУ – 24,75 %³⁷, НИУ ВШЭ – 26,42 %³⁸, Томском государственном университете –

²⁹ Стратегии развития российских вузов: ответы на новые вызовы / под науч. ред. Н. Л. Титовой. – М. : МАКС пресс, 2008. – С. 160.

³⁰ Индикаторы образования: 2007... – М. : ГУ–ВШЭ, 2007. – С. 80.

³¹ Индикаторы образования: 2008... – М. : ГУ–ВШЭ, 2007. – С. 82.

³² Данные по 2007 и 2008 гг. приводятся по: Индикаторы образования: 2010. Статистический сборник. – М. : ГУ–ВШЭ, 2010. – С. 88.

³³ Индикаторы образования: 2010... – М. : ГУ–ВШЭ, 2011. – С. 141.

³⁴ Рассчитано нами по: Российский статистический сборник – 2014 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.gks.ru/bgd/regl/b14_13/IssWWW.exe/Stg/d01/07-51.htm (дата обращения: 06.10.2016).

³⁵ Индикаторы образования: 2013... – М. : ГУ–ВШЭ, 2013. – С. 144.

³⁶ Индикаторы образования: 2016... – М. : ГУ–ВШЭ, 2016. – С. 157.

³⁷ Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования 2016 года [Электронный ресурс]. – URL: http://indicators.miccedu.ru/monitoring/_vpo/inst.php?id=1771 (дата обращения: 04.10.2016).

³⁸ Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга...

16,22 %³⁹, Томском политехническом университете – 23,05 %⁴⁰. Статистика по федеральным университетам такова: ДФУ – 14,41 %⁴¹, СибФУ – 11,66 %⁴², УрФУ – 13,29⁴³, КФУ – 10,85 %, ЮФУ – 19,35 %, Балтийский – 12,7 %, Арктический – 11,14 %, Крымский – 16,9 %, Северо-Восточный – 8,12 %, Северо-Кавказский – 17,2 %. Для сравнения приведем долю магистров, например, в региональных педагогических вузах, находящихся сегодня в сложнейших условиях: Сургутский педуниверситет – 7,71 %, Нижегородский педуниверситет имени Козьмы Минина – 5,57 %, Челябинский педагогический университет – 6,52 %⁴⁴.

Таблица 5.3

**Численность студентов вузов по уровням подготовки,
2011–2013 гг., тыс. чел.⁴⁵**

	2011	2012	2013
Всего	6 490,0	6 075,4	5 646,7
Специалитет	4 929,3	3 634,8	2 453,5
Бакалавриат	1 425,4	2 271,8	2 994,8
Магистратура	135,4	168,8	198,3

Формирование российской магистратуры ярко иллюстрирует сложный характер и неровную динамику институциональных изменений, происходящих в высшем образовании. Кроме того, сопоставив результаты анализа некоторых количественных показателей институциональных изменений (здесь мы не рассматриваем динамику количества магистерских программ) с их субъективными оценками, мы можем фиксировать, с одной стороны, в целом отставание российской системы высшего образования от европейских вузов (в силу позднего «экспорта» двухуровневой (вместе с аспирантурой – трехуровневой) структуры), с другой – неодинаковые по интенсивности и темпам процессы в центре и регионах страны, в высокостатусных, экономически благополучных университетах и тех, которые находятся в сложном социально-экономическом положении.

³⁹ Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга...

⁴⁰ Там же.

⁴¹ Там же.

⁴² Там же.

⁴³ Там же.

⁴⁴ Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга...

⁴⁵ Образование в Российской Федерации: 2014: статистический сборник. – М. : НИУ «ВШЭ», 2014. – С. 361.

Становление магистратуры как института показывает тесную связь институциональных изменений в высшем образовании и функционирования иных социальных институтов – науки, рынка труда, экономики. Дело осложняется медленным развитием (в некоторых случаях – регрессом и сокращением) в стране наукоемких отраслей промышленности, в которых как раз должны находить свое место выпускники магистерских программ. До сих пор не сформированы нормативные рамки и квалификационные требования к трудоустройству выпускников магистратуры. Все это нивелирует различия между ними и выпускниками программ бакалавриата, дает мало преимуществ при продвижении на рынке труда.

Высокий уровень динамики институциональных изменений российского высшего образования, помимо всего прочего, обусловлен тем, что изменения осуществляются не на одном уровне системы образования и не в одном «институциональном узле», а носят повсеместный, тотальный характер. Институциональной перестройке подверглись все ступени образования, связанные с высшим, – школьное, начальное и среднее профессиональное, после-вузовское. Изменение уровневой структуры высшего образования повлекло за собой изменения в других базовых институтах высшего образования. Изменились структура организаций высшего образования, система оценивания учебных достижений⁴⁶ и правил приема в вузы, образовательные стандарты (ФГОС), система оценивания достижений вуза (рейтингование), параметры организации учебного процесса, порядок финансирования и выделения бюджетных мест, образовательные технологии и способы коммуникации со студентами. Определенным изменениям подвергся институт управления системой высшего образования и управления в вузах. Причем характер динамики изменений названного института был несколько иной, нежели в других институтах высшего образования.

Начиная с 2004 г., когда в рамках единого министерства были объединены наука и образование, изменения структуры управления высшим образованием происходили и происходят регулярно. Какую бы модель институциональных преобразований мы ни рассматривали (на уровне всей системы высшего образования, на уровне отдельных вузов), в любой из них декларируется необходимость серьезной перестройки управления высшим образованием. Однако многие эксперты отмечают, что динамика и направленность изменений управления идут вразрез с другими институциональными изменениями в этой сфере.

⁴⁶ Имеется в виду переход к БРС, порядок проведения экзаменов, зачетов, отмена зачетной недели, введение проверки работы в системе «Антиплагиат», внедрение учебных рейтингов студентов.

Так, по мнению С. А. Белякова, в структурных изменениях управления высшим образованием вообще не получили отражения процессы, связанные с модернизацией системы высшего образования⁴⁷. Большой риск видится экспертам в «импорте» менеджизма. Один из них отмечает: «...мы видим тенденцию, что сегодня в систему образования приходит корпоративный стиль управления, и он довольно жесткий. Он напоминает индустриальную эпоху, он связан с жесткими KPI, с жесткими сроками, с жестким планированием. Ясно, что нормировать таким образом, загнав творческий труд в немыслимые рамки, – это чрезвычайно непродуктивное решение, которое приводит, в конечном счете, к имитационному поведению в системе» (Э. Г., ректор).

С начала 2000-х гг. произошел стремительный сдвиг управленческой парадигмы в сторону бюрократизации и авторитаризма. Результаты этого процесса поэтапно закреплялись институционально на макроуровне посредством таких документов, как новый «Трудовой кодекс (ТК) Российской Федерации» (от 20.12.2001 г., № 197-ФЗ)⁴⁸, ФЗ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в публично декларируемых намерениях руководителей министерства⁴⁹, а на уровне конкретных вузов – благодаря огромному количеству различных регламентов, положений и правил. При этом скорость разработки последних была чрезвычайно высокой.

Стремительная бюрократизация управления вузами и в вузах влечет за собой внедрение многообразных и сложных систем рейтингования: студентов и преподавателей внутри вузов, отдельных вузов и региональных систем высшего образования – в целом по стране. Рейтинг представляет собой институционально оформленный, удобный, механистический инструмент контроля за процессами в системе высшего образования и за поведением субъектов образования. При этом в условиях, когда управленческий аппарат дистанцируется от объекта управления и/или не обладает достаточными компетенциями, рейтинговые системы оценки позволяют

⁴⁷ Беляков С. А. Модернизация образования в России: совершенствование управления. – М. : МАКС Пресс, 2009. – С. 53.

⁴⁸ Дружилов С. А. Кризис высшей школы в России как следствие деструктивных реформаций [Электронный ресурс] // Педагогические науки. – 2012. – № 8–9. – URL: <http://novainfo.ru/article/1472> (дата обращения: 06.11.2016).

⁴⁹ Лекай Д. Ведущие вузы переводят на внешнее управление [Электронный ресурс] // Коммерсант. – 2014. – 1 июля. – URL: <http://www.kommersant.ru/doc/2502715> (дата обращения: 06.11.2016).

легко имитировать функциональность института управления. Они запускают процессы различных мониторингов, сбора отчетов, систем качества, которые позволяют обосновывать необходимость разрастания количества управленческих структур и численности управленческого аппарата, «наполнять» его функционал искусственно придуманными обязанностями и полномочиями.

Наш опрос экспертов показывает, к каким негативным последствиям приводит, например, бюрократический подход к введению рейтинговых систем: *«Введение рейтинга преподавателей по публикациям уничтожает возможности развития кадрового потенциала системы высшего образования. К сожалению, мы видим, как “портятся” совсем молодые преподаватели. У меня конкретный пример: одна из моих молодых коллег только-только выходит на защиту кандидатской диссертации, а у нее Индекс Хирша в несколько раз больше, чем у профессора – главного специалиста по этой проблеме, который известен во всех регионах страны, и не только страны. Но тот не знает, имея огромное количество публикаций, как повысить этот индекс. Его совесть, гордость и статус не позволяют ему попросить его коллег: “А вы на меня сошлитесь”. А молодежь научилась это делать, так сказать, договариваясь между собой. Эта пагубная практика, к сожалению, охватила всю страну. И не только нашу. Как же здесь говорить о поступательном росте потенциала? Его мы можем потерять и уже теряем»* (О. У., профессор).

Социологические исследования отчетливо фиксируют динамику нарастания процессов бюрократизации в российских вузах. Опрос, проведенный сотрудниками Белгородского госуниверситета еще в 2011 г., показал: более половины (54,4 %) заведующих кафедрами уверенно утверждают, что в последние годы стало больше «бумажной» работы. Примерно треть из них (29,5 %) назвали большое количество формальных обязанностей, отвлекающих от основной деятельности, аномальной ситуацией и главной причиной неудовлетворенности своей работой⁵⁰.

Изменения института управления высшим образованием в основном носят формальный характер⁵¹. Скорость трансформации организационных структур проявляется в быстром появлении отделов, управлений, департаментов и быстрой их реорганизации в

⁵⁰ Бабинцев В. П. Бюрократизация регионального вуза // Высшее образование в России. – 2014. – № 2. – С. 31.

⁵¹ См.: Балацкий Е. В. Институциональная теория устойчивых изменений: конкуренция университетов // Общество и экономика. – 2013. – № 6. – С. 118–145.

другие структуры под другим названием. При этом реальные изменения отражаются не в качестве и эффективности управления, а в степени бюрократизма. По сути, управление имитирует некую эволюционность и порождает повсеместно в системе высшего образования имитационные процессы. Это касается образовательной, научной, инновационной деятельности вузов, их взаимодействия с региональными стейкхолдерами.

В заключение обратимся к субъективным оценкам динамики институциональных изменений российской системы высшего образования студентами и преподавателями. По данным эмпирических исследований, проведенных рядом российских исследователей высшего образования⁵², более половины студентов воспринимают российскую систему высшего образования как *нестабильную и часто меняющуюся*. Оценки преподавателей оказались еще более резкими: считают систему стабильной и устойчивой только 7 %, подверженной незначительным изменениям – 4 %, 53 % отмечают ее *нестабильность*, 36 % – *бессистемный, хаотичный характер изменений*⁵³. Такое совпадение оценок двух основных субъектов образовательной деятельности (преподавателей и студентов), при всех различиях влияния институциональных изменений на их жизнь, подтверждает вывод о чрезвычайной динамичности системы высшего образования. При этом оценки этой динамики неоднозначны и далеко не оптимистичны.

В целом формулировка изменений как таковых носит негативный характер у 15 % опрошенных («деградация», «разрушение системы», «абсурд»), позитивный характер у 10 % опрошенных («развитие», «расширение возможностей», «совершенствование») и нейтральный характер – у остальных (75 %)⁵⁴. В то же время студенты отмечают напряжение и нервозность по поводу слишком частых изменений и невозможность быстро отреагировать, приспособиться к новым правилам: «каждый семестр новые изменения заставляют подготавливаться к занятиям и учить материал по-разному», «сложно приспособиться к изменениям».

Выводы. Анализ институциональных изменений высшего образования важен не только сам по себе, но, прежде всего, как часть изучения системы факторов, влияющих на поведение образовательных общностей и определяющих актуальное состояние и прогноз развития высшего образования. В связи с этим выводы относительно анализа динамики институциональных изменений в выс-

⁵² Вольчик В. В. и др. Указ. соч. С. 119.

⁵³ Там же. С. 120.

⁵⁴ Там же. С. 122.

шем образовании необходимо делать в привязке к конкретным задачам исследования.

Первый вывод. В целом скорость институциональных изменений в сфере российского высшего образования достаточно высокая. Это видно и по формальным, и по содержательным характеристикам происходящих трансформационных процессов. Такой уровень динамики обусловлен, прежде всего, инициативой и интересами мегарегулятора высшего образования (высшего руководства страны) и регулятора мезоуровня (Министерства образования и науки). Сам по себе институт высшего образования по своей природе достаточно инерционен, что имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Исследование дискурса реформы высшего образования в России свидетельствует о том, что на всех уровнях системы высшего образования и у всех образовательных общностей сформирована потребность в изменениях, и оценке подлжит лишь скорость и направленность институциональных преобразований.

Второй вывод. Конфликтность процессов институциональной трансформации высшего образования обусловлена различиями в способности тех или иных элементов и институтов высшего образования к изменениям. Правовые нормы и организационные формы образовательной и научной деятельности меняются быстрее и легче, чем сознание и поведение образовательных общностей, а также их культура и традиции. Скорость изменения нормативно-правовых условий и структурной перестройки высшего образования используется мега- и мезорегуляторами в качестве механизмов управления его реформированием. При этом регуляторы учитывают такую закономерность, как необратимость трансформации социальных институтов, осуществляемой на высокой скорости, а также способность системы «забывать» свое прошлое в точке «невозврата».

Третий вывод. Институт управления системой высшего образования, инициирующий его изменения и задающий их скорость, в то же время сам по себе практически не изменяется. Имеющиеся всё же изменения носят в основном имитационный характер. В связи с этим практически все издержки на осуществление институциональных преобразований ложатся на сами вузы и образовательные общности, что приводит к максимальному истощению их ресурсов, которые в условиях экономического и социального кризиса уже давно не воспроизводят себя. Это служит мощным фактором коррекции оптимистического прогноза в отношении высшего образования и усиления рисков.

§ 5.2. Высшее образование и институт работодателей: проблемы эффективности межинституциональных взаимодействий

Методология: постановка проблемы

Нелинейность в развитии высшего образования исследуется сложной методологией сетевых теорий, синергетических подходов, теорий динамических изменений, потоков и пр. В силу того что институциональный подход ориентирован на анализ устойчивости, стабильности социальных процессов и человеческих практик, он не в полной мере способен описывать нелинейные процессы. Вместе с тем отдельные его аспекты вполне могут быть представлены в данной методологии.

Нелинейность в образовании обеспечивается тем, что сам процесс его институционализации предполагает переход к стабильным социальным практикам от ситуации выбора из спектра возможных вариантов институционального развития и многообразия институциональных стратегий социальных акторов (индивидуальных, групповых).

Нелинейные процессы в высшем образовании многообразны и могут быть представлены при рассмотрении образования как института трех видов: института-нормы, института-организации либо института – социальной практики.

Нелинейность образования как институциональный феномен предполагает: выявление особого типа нелинейных функций (макро-, мезо-, микроуровня); анализ совокупности формальных и неформальных норм, обеспечивающих нелинейное функционирование и развитие; рассмотрение комплекса организаций, обеспечивающих воспроизводство норм, ценностей, образцов и нелинейных стратегий поведения, их закрепление в институциональной среде; анализ уровня интериоризации этих норм и ценностей в сознании акторов, включенных в институциональное взаимодействие; осуществление социального контроля за функционированием нелинейных процессов в образовании и нелинейными поведенческими стандартами, реализуемыми в практиках социального взаимодействия.

В целом институциональный подход позволяет прийти к описанию «зоны поиска» нелинейности, классификации нелинейных процессов и ресурсов в сфере высшего образования.

Для их понимания также важен анализ институциональной среды образовательной сферы. Институциональная среда представлена как иерархическая, разноразрядная система нормативных регуляторов образования – от формальных норм федерального макроуровня, законодательно регулирующих институт высшего образования, до правовых документов микроуровня, обеспечивающих

реализацию образовательной политики в отношении высшей школы на муниципальном и местном уровнях. Комплексность, полнота данной системы характеризует степень ее сформированности.

Второй характеристикой институциональной среды является ее плотность, институциональная насыщенность, субъективными показателями которой можно считать оценку индивидами степени отрегулированности отношений в той сфере, где они осуществляют свою деятельность. Объективным показателем здесь является количество необходимых формальных правил, законов, их структура.

Нелинейная динамика процессов в высшем образовании проявляется, прежде всего, в характере межинституциональных и внутриинституциональных взаимодействий. Анализ и прогнозирование тенденций их изменения даст возможность отследить переход системы образования от линейной к нелинейной модели.

«Зона поиска» нелинейного потенциала образовательной сферы. Целесообразно предположить, что нелинейные процессы в образовательной сфере «зарождаются» в зонах проблем образования и в дальнейшем институционализируются, раскрывая либо не раскрывая ресурсный потенциал, попадая в институциональные «ловушки».

В российских реалиях догоняющей модернизации в высшем образовании ситуация выглядит несколько иначе. Изменения, официально признанные имеющими статус нелинейности, проходят процесс институционализации в условиях, когда проблемы, существующие в латентном виде, часто не вполне осознаны профессиональным сообществом и основными субъектами образовательной деятельности. Они, если и артикулируются на экспертном уровне, то не становятся объектом дискуссий в профессиональной среде, не проходят процесс общественного обсуждения как формы социального контроля. Этот субъективный фактор резко снижает возможности реализации ресурсного потенциала нелинейности, поскольку само осознание проблемы и веера возможностей выхода из нее всеми социальными группами, включенными в образовательный процесс, подчас и является тем резервом, который формирует социальную базу нелинейного развития.

Рассмотрим проблемы межинституционального взаимодействия в сфере высшего образования, очертив области поиска нелинейных ресурсов. За основу анализа возьмем взаимодействие институциональных субъектов, которые представляются нам базовыми – это диада «высшее образование и институт работодателей бизнес-сферы». Сделаем при этом акцент на таких основных зонах межинституционального взаимодействия, как:

- обучение, переподготовка работников предприятий;
- наем/трудоустройство выпускников вузов;
- инновационные сетевые взаимодействия.

***Зоны межинституционального взаимодействия:
обучение, переподготовка работников предприятий***

Оценка работодателями степени соответствия профессиональных компетенций работников предъявляемым требованиям. Рассмотрим оценки работодателями базовых профессиональных компетенций своих работников. Динамика изменения оценок с 2005-го по 2014 г. демонстрирует рост удовлетворенности работодателей уровнем квалификации персонала. На рисунке 5.1 представлена характеристика квалификации в целом и ее сбалансированность (дефицит/избыточность) по категориям работников. При этом данные включают все категории работников, в том числе руководителей различного уровня, исполнителей (специалистов, служащих, рабочих).

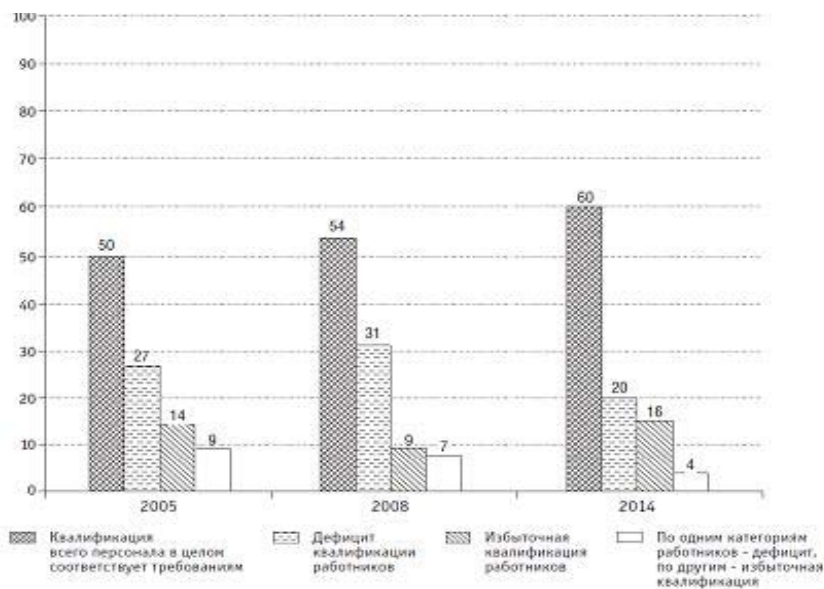


Рис. 5.1. Соответствуют ли профессиональные навыки работников требованиям компаний? (% от числа опрошенных компаний)¹

¹ Оценка общеэкономических условий на предприятиях и спроса на рабочую силу. Наем на работу выпускников основных профессиональных образовательных программ. Информационный бюллетень. – М. : НИУ ВШЭ, 2016. (Мониторинг экономики образования. № 4 (93)). – С. 27.

Очевидно, что в 2014 г. была зафиксирована самая высокая оценка качества рабочей силы, квалификационные характеристики которой соответствуют текущим организационно-технологическим требованиям компаний. Указанные характеристики отнюдь не свидетельствуют о невозможности дальнейших изменений. Даже в условиях кризиса намечается активная динамика в изменении запросов к квалификационным параметрам работников.

Рассмотрим краткосрочный прогноз изменения требований компаний к компетенциям специалистов с высшим образованием на ближайшие 2–3 года².

В среднем 39 % компаний прогнозируют в будущем изменение требований к профессиональным компетенциям специалистов. При этом наиболее существенные изменения планируются в компаниях, активно участвующих в процессах модернизации:

- 70 % предприятий, относящихся к категории «лучшие компании по уровню инноваций в отрасли» (они прогнозируют изменения требований к уровню квалификации работников в ближайшие 2–3 года);

- 50 % компаний, собирающихся проводить техническую/технологическую модернизацию;

- 48 % компаний, занимающихся разработкой/адаптацией инноваций. Кроме того, предприятия, имеющие высокий уровень бизнес-культуры в сфере обучения работников, также прогнозируют изменения;

- 49 % компаний с развитой кадровой политикой (планы обучения/ бюджет на обучение / подразделение по вопросам обучения);

- 48 % компаний, проводящих квалификационный аудит/тестирование после обучения.

Приведенные данные показывают, что инновационная экономика требует и новых подходов к повышению качества рабочей силы. Руководство компаний осознает это, эффективно действует на тех предприятиях, где сложились институциональные условия для развития образовательной деятельности и укрепления взаимодействия с образовательными организациями, прежде всего с высшей школой.

Инновационный сектор экономики можно признать наиболее перспективным для повышения эффективности диалога высшей школы и работодателей, однако при этом надо понимать место, занимаемое образовательными услугами высшей школы в структуре потребностей предприятий, инновационных в том числе. Именно поэтому нелинейные процессы развития высшего образо-

² Оценка общеэкономических условий на предприятиях и спроса на рабочую силу... С. 32.

вания прежде всего связаны с оптимизацией его взаимодействия с инновационной экономикой.

***Потребность предприятий в обучении работников
(предприятие как субъект рынка потребителей
образовательных услуг)***

Охарактеризуем потребности компаний, предприятий, организаций в области обучения своих работников. Характер реализации этих потребностей на практике представлен в таблице 5.1.

Во-первых, отметим, что рынок потребителей образовательных услуг достаточно широк. Так, половина и более предприятий, имея потребность в обучении работников, организует его в той или иной форме (исключением является малый бизнес, где эти процессы характерны только для каждого пятого предприятия). Кроме того, осуществляется обучение работников почти на двух третях предприятий, где квалификация персонала ниже требуемой, а максимально вовлечены в процессы обновления навыков «сотрудники компаний, в которых дефицит квалификации обусловлен технологической и технической модернизацией: в четырех из пяти компаний было организовано обучение работников»³.

Таблица 5.4

**Распространенность обучения персонала⁴
(% ответивших утвердительно на вопрос,
организовывало ли предприятие в каких-либо формах
обучение* своих работников в прошлом году)**

	2013 г.	2014 г.
В среднем	72	57
В зависимости от численности работников		
5–24 чел.	26	18
25–99 чел.	55	45
100–249 чел.	69	56
250 чел. и более	87	77

Окончание табл. см. на след. стр.

³ Вопросы профессионального обучения персонала компаний и сотрудничества предприятий с системой профессионального образования : информационный бюллетень. – М. : НИУ ВШЭ, 2016. (Мониторинг экономики образования. № 5 (94)). – С. 12.

⁴ Данная таблица построена по материалам мониторинга экономики образования за 2016 г. «Вопросы профессионального обучения персонала компаний и сотрудничества предприятий с системой профессионального образования. Информационный бюллетень. – М. : НИУ ВШЭ, 2016. (Мониторинг экономики образования. № 5 (94)). – С. 11.

По отдельным отраслям		
Промышленность	78	67
Строительство	67	57
Торговля	53	42
Транспорт и связь	74	65
Бизнес-услуги	51	49
По уровню сбалансированности квалификационной структуры персонала		
В компаниях, сталкивающихся с дефицитом навыков работников	76	64
В компаниях, где нет дефицита навыков работников	69	55

* Обучение включало профессиональную подготовку, переподготовку, повышение квалификации и стажировки работников.

Во-вторых, за последние 10 лет (в таблице представлены данные исследования только за два последних года) выявлена общая тенденция к сокращению рынка предприятий-потребителей образовательных услуг и снижению практики обучения персонала предприятий. Существующая тенденция касается предприятий всех отраслей, не зависит от размера бизнеса и степени потребности компании в восполнении дефицита квалифицированных работников. Это свидетельствует об углубляющемся разрыве между институтом образования, с одной стороны, и бизнес-структурами – с другой. Именно этот разрыв определяет ситуацию на рынке труда, соотношение спроса и предложения.

Для уточнения данного вывода рассмотрим тенденции изменения объемов финансирования компаниями обучения своих сотрудников и структуру распределения расходов по различным формам обучения.

Анализируя финансовые затраты предприятий на обучение сотрудников с 2008-го по 2014 г. (рис. 5.2), по одним отраслям мы видим их резкое падение. Это касается, прежде всего, промышленности, а также строительства, торговли. По другим отраслям ситуация стабильна. Так, остается достаточно востребованным обучение в сфере деловых услуг.

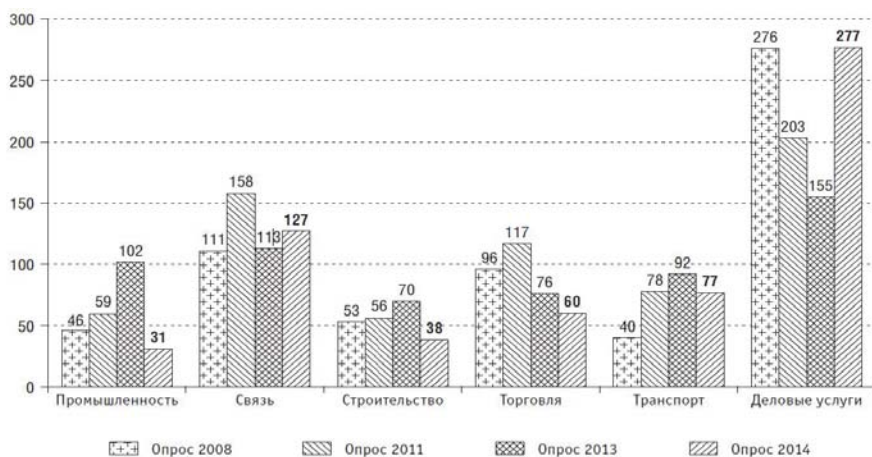


Рис. 5.2. Финансовые затраты предприятия, связанные с обучением сотрудников (на одного работника, в % к среднему уровню затрат)⁵

В целом динамика финансовых затрат по каждой из 6 отраслей неоднозначна и противоречива, зависит как от целого комплекса внутриотраслевых факторов, так и от внешних экономических и социально-политических условий. Эта ситуация позволяет сфере образования в той или иной мере гибко, нелинейно реагировать на запросы предприятий.

В связи с этим интересно посмотреть на структуру распределения расходов по различным формам обучения и определить тех субъектов образовательной деятельности, которые наиболее адекватно отвечают потребностям существующего рынка (рис. 5.3).

Анализ доли расходов, выделяемых на обучение работников, показывает, что эта функция реализуется необразовательными организациями (компаниями-партнерами, кадровыми агентствами, консалтинговыми, тренинговыми компаниями, государственными службами занятости); организациями дополнительного образования, внутриорганизационными образовательными структурами.

Мы сталкиваемся с парадоксальной ситуацией: на первом месте оказались структуры, для которых образовательная деятельность не является основной. Это свидетельствует об уровне потребности в характере и качестве образования, еще раз подчеркивает разрыв между формальным образованием и реальным производством.

⁵ Вопросы профессионального обучения персонала компаний ... С. 14.

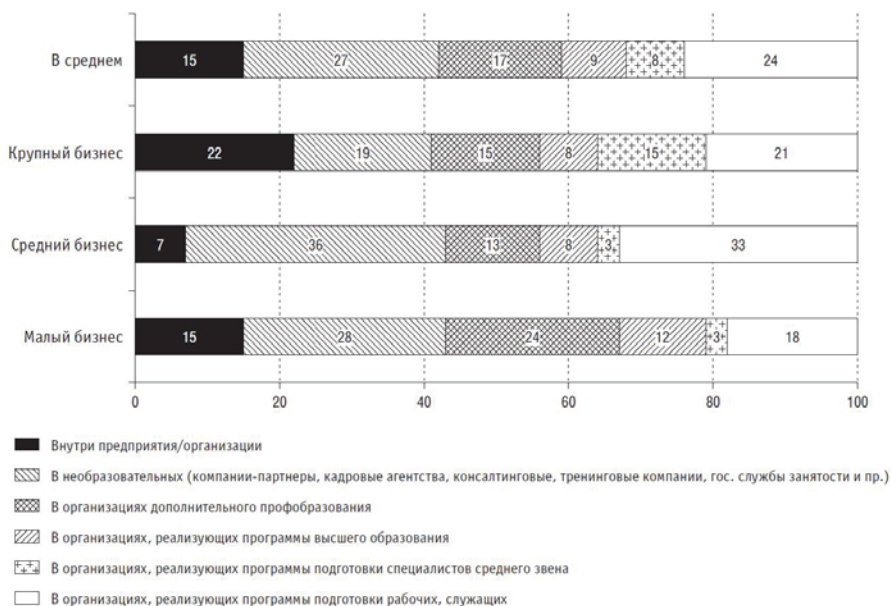


Рис. 5.3. Доля расходов на обучение в зависимости от типа бизнеса и формы обучения (2014 г.), в % от общего объема финансирования⁶

В данном случае этот процесс можно оценить как негативную нелинейную форму развития взаимодействия образования и рынка, когда необразовательные организации реализуют компенсаторную функцию в сфере образования, «дотягивая» компетенции работников до среднестатистической нормы. И в этом для потребителя они оказываются более эффективными, чем формальные образовательные структуры профессионального образования.

С нашей точки зрения, эта тенденция не является тупиковой. Долгосрочные прогнозы развития образовательной сферы свидетельствуют о возможном смещении акцента с формального образования на неформальное в сфере профессиональной подготовки и переподготовки кадров. Нелинейным ресурсом ее развития станут новые формы неформального дополнительного образования, которые соответствуют запросам информационной эпохи.

В любом случае перераспределение функций между подсистемами профессионального образования – это нелинейный тренд в его развитии. Вопрос заключается в том, сумеет ли формальное образование (высшее, в частности) участвовать в этом «празднике жизни» и, включившись в данный процесс, быть адекватным за-

⁶ Вопросы профессионального обучения персонала компаний ... С. 15.

просам времени и рынка потребителей, насколько стратегические задачи и базовые функции высшей школы будут ориентированы на решение этих проблем как на федеральном, так и на региональном уровне.

Для нашего исследования важным было определение места в структуре потребностей рынка организаций, реализующих высшее образование, и доли их участия в образовательной деятельности в зависимости от типа бизнеса заказчика образовательных услуг. По данным исследования, от 8 % (крупный бизнес) до 12 % (малый бизнес) потребностей в обучении персонала предприятий реализуется высшей школой.

Система высшего образования в этой области не выдерживает конкуренции с необразовательными организациями, на долю которых приходится в среднем 27 % объема финансирования образования сотрудников, а также с организациями дополнительного профессионального образования (17 %).

Это обусловлено различными причинами, прежде всего недостаточно высокой потребностью производства в кадрах такого уровня квалификации. Другой причиной можно считать недостаточно тесные связи между высшим образованием и производством, негибкость, ригидность образовательных учреждений высшей школы, а также низкий уровень бизнес-культуры менеджмента, далеко не всегда способного осуществить грамотный анализ компетенций и квалификаций работников, спроектировать стратегические перспективы кадрового развития компании, адекватно сформулировать образовательной организации запрос на требуемые компетенции работников.

Косвенным подтверждением этому стал тот факт, что большинство запросов на обучение связано с воспроизводством и расширением уже имеющихся знаний и навыков (в 79 % компаниях). Обучение новым специальностям, развитие необходимых компетенций для внедрения новых технологий, оборудования было востребовано 33 % компаний в 2013-м и менее чем четвертью компаний в 2014 г., т. е. имеет негативный тренд. «Речь идет о недостаточном внимании к программам менеджмента, контроля качества и эффективности, обучения новым профессиям и навыкам для работы по новым технологиям, на новом оборудовании. Вместе с тем фактическое внимание работодателей к этим направлениям развития персонала отражает потенциал развития компании»⁷.

⁷ Вопросы профессионального обучения персонала компаний ... С. 16.

Потребность работодателей в различных формах сотрудничества с высшей школой

Далее рассмотрим потребность бизнеса в сотрудничестве с высшей школой с целью привлечения выпускников/студентов профильных специальностей. Планы компаний по сотрудничеству с образовательными организациями, реализующими программы высшего образования, представлены на рис. 5.4.

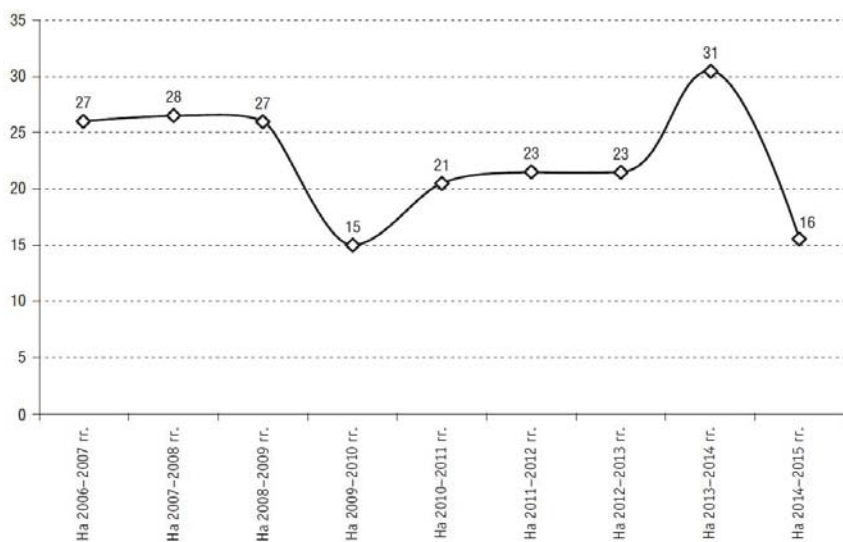


Рис. 5.4. Планы компаний по сотрудничеству с образовательными организациями, реализующими программы высшего образования (доля (%) компаний, в которых хотели бы продолжить/начать сотрудничество с этими образовательными организациями, от числа опрошенных)⁸

Поскольку в условиях кризиса предприятия изменили свою политику найма рабочей силы, то и сотрудничество с образовательными организациями претерпело изменения в сторону резкого сокращения. Так, если еще в 2014 г. третья часть предприятий поддерживала такие отношения, то в 2015-м произошло сворачивание диалога, и ориентированы на его продолжение только 16 % предприятий. Эта степень падения идентична аналогичной в 2009–2010 гг., характерной для периода кризиса в экономике.

Данный факт обозначает зону противоречий между стратегическими проектами развития высшей школы и реальной ситуаций в экономике. Так, в государственной программе Российской

⁸ Вопросы профессионального обучения персонала компаний ... С. 24.

Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг., на этот период намечены мероприятия по сближению бизнеса и образования, разработаны показатели, по которым это сближение будет отслеживаться. В силу этого мы можем столкнуться с невыполнением запланированных задач либо с массовой фальсификацией показателей. В какой-то мере возможна актуализация поиска новых путей сближения и способов взаимодействия, например, на региональном уровне.

Зона поиска будет ограничена, поскольку основными потребителями образовательных услуг остаются успешные компании, продолжающие осуществлять модернизацию производственных процессов. Среди них:

- 51 % предприятий, имеющих дефицит квалификации персонала в связи с технологической и технической модернизацией;
- 50 % предприятий, имеющих средства на технологическую и техническую модернизацию, введение новых мощностей;
- 47 % предприятий, уже осуществивших процесс модернизации; технологий, оборудования;
- 48 % компаний, занимавшихся разработкой и/или адаптацией принципиально новых методов труда, технологий, оборудования.

Важным фактором, определяющим характер отношений между высшей школой и бизнесом, является уровень развития кадровой политики, особенно в сфере обучения и переподготовки работников. Классификация предприятий в зависимости от степени организованности процесса обучения сотрудников показывает, что сотрудники начинают с образовательными организациями высшей школы:

- 65 % компаний, проводящих квалификационный аудит;
- 57 % предприятий, имеющих планы обучения, бюджет на обучение, подразделения по вопросам обучения⁹.

Другими словами, достаточно высокий уровень институционализации взаимодействия профессионального образования и бизнеса является гарантом стабильности его развития.

Рассмотрим далее формы взаимодействия и характер сотрудничества высшей школы с предприятиями (табл. 5.5).

⁹ Вопросы профессионального обучения персонала компаний ... С. 22.

Таблица 5.5

**Основные формы сотрудничества компаний
с организациями высшего образования/университетами,
2013 г., в % от числа компаний,
имеющих связи с этими организациями¹⁰**

Формы сотрудничества	%
Организовывали стажировки, практики для студентов	72
Участвовали в днях открытых дверей, ярмарках вакансий	52
Заключали прямые договоры на подготовку специалистов	32
Организовывали совместные исследовательские проекты/программы, НИОКР, проводили конкурсы исследовательских работ	6
Участвовали в финансировании, в организации учебных лабораторий, кабинетов, совместных научно-исследовательских центров	6
Выплачивали дополнительную стипендию, поощряли лучших студентов	6
Взаимодействовали с центрами содействия занятости студентов/выпускников, ассоциациями выпускников учебных заведений	16

Анализируя формы сотрудничества компаний с организациями высшего образования, мы убеждаемся, что они достаточно традиционны и ориентированы, в основном, на наем рабочей силы. Сетевые взаимодействия в сфере научных разработок, поддержки инноваций, создания альянсов с высшей школой, направленных на модернизационные процессы в производстве, сведены к минимуму. Это же касается и долгосрочной практики «выращивания» талантливых работников через систему поощрения стипендиями, грантами и пр.

Если рассматривать критерии, по которым отбираются организации высшего образования для сотрудничества с работодателями, то их перечень достаточно традиционен (рис. 5.5). Каждая третья организация считает для себя необходимым: возможность влиять на содержание программ, подбор дисциплин (37 %); предпочитает фундаментальность подготовки, наличие академической школы (34 %); возможность выбора удобного графика обучения (34 %); опирается на положительные рекомендации, отзывы коллег (35 %).

¹⁰ Данная таблица построена по материалам мониторинга экономики образования за 2016 г. «Вопросы профессионального обучения персонала компаний и сотрудничества предприятий с системой профессионального образования. Информационный бюллетень. – М. : НИУ ВШЭ, 2016. (Мониторинг экономики образования. № 5 (94)). – С. 23.

Рейтинг образовательной организации, территориальная близость и даже размер платы за обучения – менее значимые критерии.

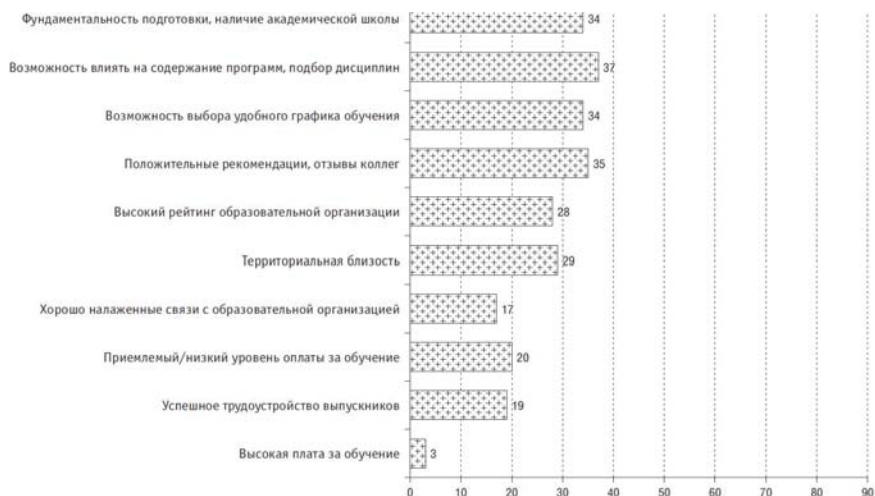


Рис. 5.5. Критерии выбора компаниями организаций высшего образования для подготовки специалиста «под заказ», 2014 г., в % от числа опрошенных компаний¹¹

Далее рассмотрим такую форму сотрудничества работодателей с высшей школой, как заключение договора на подготовку специалистов (табл. 5.6).

Таблица 5.6
Предпочтения работодателей относительно заключения договора с образовательной организацией на подготовку нужного работника в 2008–2014 гг., % от числа ответивших

Категории руководителей	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Руководители функционального подразделения	15	9	11	11	10	12	10
Линейные руководители/менеджеры	23	13	13	14	18	18	13

Далеко не все работодатели готовы использовать сотрудничество работодателей с высшей школой в форме заключения договора на подготовку специалистов даже в период экономического кризиса, ориентируясь, как правило, на поиск работников на рынке

¹¹ Вопросы профессионального обучения персонала компаний ... С. 25.

труда. Лишь каждый десятый работодатель в условиях нестабильности готов использовать такую стратегию отложенного найма. Более того, очевидна тенденция к снижению этой потребности у работодателей.

***Зоны межинституционального взаимодействия:
наем/трудоустройство выпускников вузов.
Оценка работодателями профессиональной подготовки
выпускников и критерии найма молодых специалистов***

Кадровая политика найма выпускников периодически корректируется компаниями в зависимости от экономической ситуации в стране. Так, после резкого спада 2008–2009 гг. ситуация в какой-то мере начала выправляться только к 2012–2013 гг. Тем не менее общий тренд по найму на работу выпускников всех уровней профессионального образования ориентирован на снижение (табл. 5.7).

Таблица 5.7

**Наем выпускников: доля предприятий, нанимавших
выпускников вузов, колледжей и техникумов
(% от числа предприятий,
принимавших новых работников)¹²**

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Вузы	54	56	43	39	45	46	40
Колледжи, техникумы	40	41	35	30	33	36	32

По данным за 2014 г., каждая седьмая из опрошенных компаний не нанимала новых сотрудников. Выросло число компаний, где количество работников соответствует потребностям производства. В целом структура найма стала еще более неблагоприятной в сравнении с кризисной ситуацией 2008 г. «Сворачивание найма в компаниях в меньшей степени коснулось квалифицированных рабочих, а максимально оптимизация найма отразилась на линейных и функциональных специалистах и линейных руководителях»¹³. Другими словами, потребность в выпускниках высшей школы сократилась.

Основным «потребителем» рабочей силы, в качестве которой выступают выпускники вузов, является крупный бизнес (табл. 5.8).

¹² Найм выпускников [Электронный ресурс]. – URL: https://memo.hse.ru/ind_w10_2_05 (дата обращения: 15.08.2016).

¹³ Оценка общеэкономических условий на предприятиях и спроса на рабочую силу... С. 34.

Таблица 5.8

**Наем выпускников: сравнение по размерам предприятий.
Доля предприятий, нанимавших выпускников вузов (%)¹⁴**

Тип предприятий	2006	2011	2012	2013
Крупный бизнес	73	68	66	69
Средний бизнес	41	48	40	39
Малый бизнес	29	29	19	28

Диплом о высшем образовании – это одно из базовых формальных требований при приеме на работу. Требования к его наличию стабильны, в динамике с 2005-го по 2014 г. они подвержены лишь незначительным колебаниям и имеют некоторую тенденцию к росту. Более серьезно они различаются применительно к типу работника, его квалификационным характеристикам. Соотношение между уровнем квалификации и требованием наличия диплома – прямое (рис. 5.6).

Руководители подразделений и исполнители высшей квалификации, по мнению работодателей, должны быть дипломированными специалистами (91 % и 68 % соответственно), тогда как только 38 % технических работников должны иметь дипломы о высшем образовании.

Кроме того, существует прямая зависимость между требованиями со стороны работодателя к наличию диплома о высшем образовании у руководителей и специалистов и типом предприятий по уровню успешности и по размеру бизнеса (малый, средний, крупный).

Далее целесообразно проанализировать качественные критерии оценки выпускника, применяемые работодателем при его приеме на работу.

По данным Всемирного банка (проект Superjob), в качестве главных критериев при найме молодых специалистов в России руководители предприятий рассматривают:

- личные компетенции (мотивированность, целеустремленность, организованность, умение планировать свое время, ориентация на развитие, умение работать в команде) и деловые качества – 74 % руководителей;
- наличие профессионального опыта – 45 % руководителей;

¹⁴ Таблица сделана по публикации: Бондаренко Н. В. Профессионализм на весах профессионалов. Представления работодателей о выпускниках и характер спроса на кадры. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.hse.ru/data/2013/12/23/1338576192/67_Бондаренко.pdf (дата обращения: 15.08.2016).

- качество образования – 34 % руководителей¹⁵.

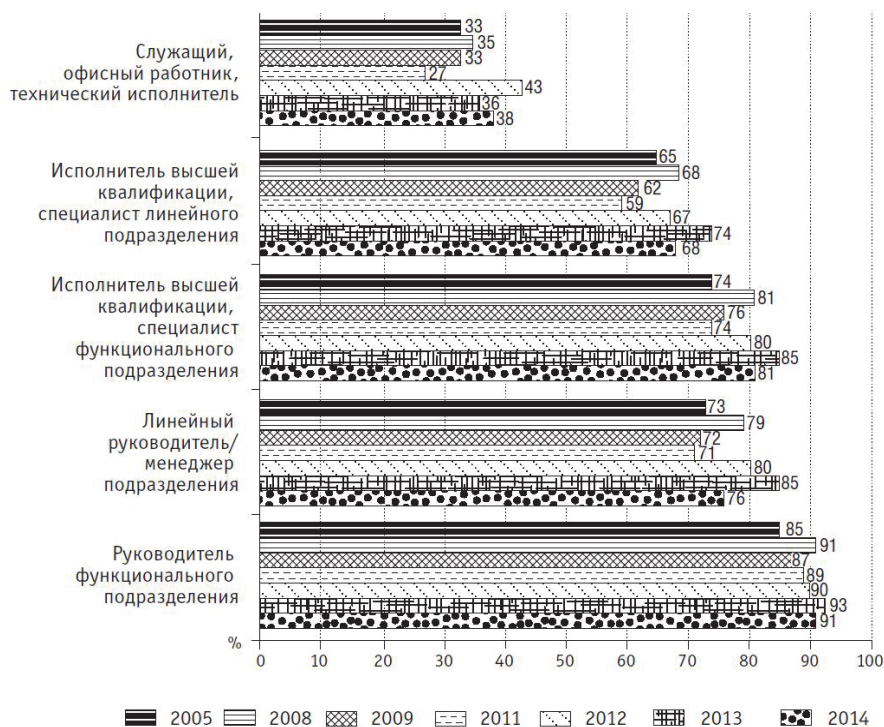


Рис. 5.6. Изменения распространенности обязательного требования диплома (документа о профобразовании) при трудоустройстве работников (%)¹⁶

Таким образом, качество образования при приеме на работу оказывается не основным критерием, а занимает лишь третью позицию в системе критериев оценки.

В целом работодатели рационально оценивают уровень профессиональной подготовки выпускников, не предъявляя им завышенных требований. Будучи, как правило, удовлетворенными теоретической подготовкой, основные претензии они высказывают в отношении практических навыков выпускников. Уровень профес-

¹⁵ Sondergaard L., Murthi M. Skills not just diplomas. Managing education for results in Eastern Europe and Central Asia // World Bank, 2012, pp. 59–60 [Электронный ресурс]. – URL: <http://website.informer.com/siteresources.worldbank.org> (дата обращения: 15.08.2016).

¹⁶ Оценка общеэкономических условий на предприятиях и спроса на рабочую силу... С. 19.

сиональной подготовки, оцениваемой работодателями в среднем за последние пять лет, находится на отметке 3,9 балла (по 5-балльной системе), модальным значением является оценка «хорошо» – 52 % выпускников (табл. 5.9).

Таблица 5.9

Оценка работодателями качества подготовки недавних выпускников ВПО, принятых в компании в течение предыдущих 2 лет, 2005–2015 гг. (средняя по пятибалльной шкале, где «1» – низшая, а «5» – высшая оценка)¹⁷

	2005	2006	2007	2008	2009
Средняя оценка	3,8	3,9	4,0	н. д.	3,8

2010	2011	2012	2013	2014	2015
3,9	4,0	3,8	3,9	3,9	3,9

Анализ мнений работодателей относительно профессиональных навыков и качеств, которые, в первую очередь, должны совершенствовать специалисты, показал, что хорошо сформированные личные компетенции (поведенческие навыки) востребованы ими даже в большей степени, чем общие профессиональные навыки (табл. 5.10). Очевидно, эти пробелы в вузовской профессиональной подготовке могут быть успешно ликвидированы только при продуманном взаимодействии вуза и предприятия.

Таблица 5.10

Профессиональные навыки и качества, которые в первую очередь должны совершенствовать специалисты: мнение работодателей (% от числа компаний, испытывающих недостаточность квалификации специалистов)¹⁸

Общие навыки	56
профильные профессиональные навыки, необходимые для работы в данной должности	43
общеобразовательные навыки (грамотность, математические навыки, общая культура, базовая компьютерная грамотность, навыки пользования программным обеспечением)	33

Окончание табл. см. на след. стр.

¹⁷ Мониторинг экономики образования. Раздел «Индикаторы экономики образования» [Электронный ресурс]. – URL: <https://memo.hse.ru/links> (дата обращения: 15.08.2016).

¹⁸ Таблица составлена по материалам статьи «Характер взаимодействия российских компаний и системы высшего образования глазами работодателей». Итоги опроса 2013 г., по данным Левада-Центра // Вопросы образования. – 2014. – № 1. – С. 167.

Поведенческие навыки	99
коммуникативные навыки (общение с клиентами; работа в команде, в коллективе, в группе; навыки офисного администрирования)	64
самостоятельность в работе (самостоятельное решение рабочих проблем, инициативность, навыки планирования и организации своего рабочего времени)	66
исполнительские навыки (ответственность за порученную работу, дисциплинированность, обязательность)	50
навыки адаптации (умение переучиваться, осваивать новое)	40

Что касается наличия у выпускника опыта работы по специальности, то руководители предприятий часто отмечают это обстоятельство в качестве значимого фактора найма выпускников вуза. При этом лишь менее трети предприятий предоставляют студентам краткосрочную производственную практику (табл. 5.11).

Таблица 5.11

Доля выпускников, прошедших ранее практику или стажировку на предприятии, 2006–2013 г., (%)¹⁹

Среднее значение среди предприятий, проводивших наем новых сотрудников	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
	24	25	26	26	24	16	27	25

При найме на работу, как правило, только 24–25 % молодых специалистов (выпускников вузов) имеют опыт общения с работодателями во время производственной практики. Опросы студентов показывают, что они заинтересованы проходить обучение в тех компаниях, где востребована их профессия, поскольку это, по их мнению, значительно увеличит шансы на трудоустройство.

***Зоны межинституционального взаимодействия:
инновационные сетевые связи
Нелинейные модели сотрудничества «бизнес – высшая школа – среднее профессиональное образование»: прикладной бакалавриат***

Общеизвестно, что эксперимент программы прикладного бакалавриата начал осуществляться с 2009–2010 гг. при участии 37 вузов и 65 ссузов из 47 субъектов Российской Федерации, был вызван проблемами организации сетевого сотрудничества вузов,

¹⁹ Характер взаимодействия российских компаний и системы высшего образования глазами работодателей. Итоги опроса 2013 г., по данным Левада-Центра... С. 163.

учреждений СПО и предприятий. Его появление вызвано необходимостью практико-ориентированной подготовки высококвалифицированных специалистов. Для конкретных реальных секторов экономики появление прикладного бакалавриата важно, эффективно и целесообразно, если работодатель заинтересован в технологическом перевооружении производства и отчетливо представляет, какие специалисты в перспективе двух-трех лет ему будут нужны применительно к конкретным производственным процессам и оборудованию.

Программа прикладного бакалавриата рассматривалась в качестве альтернативы среднему профессиональному образованию (СПО). Ее задачами стали: интеграция учреждений ВО и СПО при сохранении самостоятельности и уникальности СПО на федеральном уровне, взаимодействие образовательного сообщества и работодателей, прежде всего в определении видов профессиональных компетенций в разных видах деятельности.

Прикладной бакалавриат – форма массового образования, эффективно функционирующая, если конкретный работодатель готов участвовать в подготовке специалистов. Рассмотрим количественные параметры такого участия в 2014 г. (табл. 5.12).

Таблица 5.12

**Опыт и интерес компаний к участию
в программах прикладного бакалавриата**

Участие в программах прикладного бакалавриата (2014 г.)	имеющие опыт участия	рассматривающие как необходимое участие
В среднем от числа всех опрошенных	10	10

(в % от числа компаний соответствующей группы)²⁰

Наиболее активны в таком участии:

- крупные предприятия, с числом работников более 500 чел. (21 %);
- работающие в сфере промышленности (18 %);
- имеющие дефицит высококвалифицированного персонала (16 %);
- имеющие развитую культуру обучения персонала, проводящие квалификационный аудит/тестирование после обучения (19 %);

²⁰ Данная таблица построена по материалам мониторинга экономики образования за 2016 г. «Вопросы профессионального обучения персонала компаний и сотрудничества предприятий с системой профессионального образования. Информационный бюллетень. – М. : НИУ ВШЭ, 2016. (Мониторинг экономики образования. № 5 (94)). – С. 30.

- активно развивающие инновации в отрасли (19%);
- собирающиеся проводить техническую/технологическую модернизацию (19 %).

Итак, в целом интерес предприятий к прикладному бакалавриату низок, не предвидится и его роста. Есть некоторые различия между типами предприятий, классифицированных по разным критериям. Общая тенденция такова, что крупные предприятия, развивающие инновации и имеющие институционализированные формы образовательной деятельности для своих сотрудников, несколько более заинтересованы в этой связи с образовательными организациями. Тем более что одним из возможных направлений углубления взаимодействия может быть синхронизация квалификационного аудита/тестирований, проводимых на предприятиях, с вузовскими процедурами оценивания и присвоения квалификации.

Нелинейные модели сотрудничества «бизнес – высшая школа – среднее профессиональное образование»: инновационные образовательные кластеры

Новые нелинейные подходы к сетевому взаимодействию в виде инновационных образовательных кластеров зафиксированы в государственной программе «Развитие образования на 2013–2020 годы» в качестве одного из стратегических направлений развития.

«Образовательный инновационный кластер – объединение представителей отрасли: вузов, научно-исследовательских центров, промышленности, посредством создания локальных зон с определенными преференциями, где все участники цепочки от начала разработки до инновационного готового продукта (научные учреждения, маленькие инновационные компании, центры испытаний, центры коллективного пользования дорогостоящим оборудованием, специализированные сертифицированные лаборатории, вузы и центры обучения, поставляющие нужных именно этим компаниям специалистов, патентные конторы) находились бы в постоянном взаимодействии»²¹.

При этом, если делать акцент на образовании, образовательный инновационный кластер можно рассматривать как систему обучения, взаимообучения и инструментов самообучения в инновационной цепочке «образование – технологии – производство», основанную преимущественно на горизонтальных связях внутри цепочки (построении целостной системы многоуровневой подготовки специалистов для предприятий на основе интеграции образователь-

²¹ Терешин Е. М., Володин В. М. Современная дефиниция понятия «кластер» и подходы к формализации этого явления // Экономические науки. – 2010. – № 2. – С. 63.

ного учреждения и предприятий-работодателей, обеспечивающей повышение качества, сокращение сроков подготовки, закрепление выпускников на предприятиях, создание гибкой системы повышения квалификации специалистов предприятия с учетом текущих и прогнозных требований производства)²².

Значение этого инструмента для перспективного развития всех включенных в него субъектов велико, поэтому важно отследить, насколько эффективно реализуется данная инициатива, каковы отношения к ней предприятий. Как и к прикладному бакалавриату, к этому направлению развития образовательной системы и бизнеса предприятия не проявляют достаточного интереса. В среднем менее чем каждый десятый имеет опыт участия в таком типе взаимодействия, еще меньшее число предприятий рассматривает его как необходимое для себя в будущем (табл. 5.13). Потенциальный интерес к данной форме работе не расширяется, уровень информированности о ней у предприятий невысок.

Таблица 5.13

**Опыт и интерес компаний к участию в работе
инновационных образовательных кластеров
(в % от числа компаний соответствующей группы)²³**

Участие в инновационных образовательных кластерах	имеющие опыт участия	рассматривающие как необходимое участие
В среднем от числа всех опрошенных	8	7

Если в Европе кластерная политика в образовании получала активное развитие в 1990-х гг. по аналогии с кластеризацией в экономической сфере, когда ядром инновационного образовательного кластера было признано взаимодействие между образовательными, исследовательскими и бизнес-партнерами, то в РФ процесс становления инновационных образовательных кластеров только начинается. Находясь на стадии зарождения, эта инициатива в отдельных регионах уже пробивает себе дорогу. При этом она получает большее развитие там, где на уровне региональных властей находит

²² Растворцева С. Н., Череповская Н. А. Идентификация и оценка региональных кластеров // Экономика региона. – 2013. – № 4. – С. 123–133.

²³ Данная таблица построена по материалам мониторинга экономики образования за 2016 г. «Вопросы профессионального обучения персонала компаний и сотрудничества предприятий с системой профессионального образования. Информационный бюллетень. – М. : НИУ ВШЭ, 2016. (Мониторинг экономики образования. № 5 (94)). – С. 30.

поддержку в виде разработанных нормативных документов и региональных программ инновационного развития²⁴.

Подводя итог анализу рассмотренных количественных данных, сделаем некоторые выводы.

Кризисное развитие раскрывает перед перспективами инвестиций в человеческий капитал (и сферу профессионального образования, в частности) ограниченные горизонты, поскольку компании во все большей степени ориентированы на сворачивание проектов модернизации. Отсутствие у предприятий ресурсов и желания сотрудничать с высшей школой серьезно ограничивают возможности формирования нелинейных трендов в ее развитии, что, в свою очередь, может привести к углублению социальной стагнации на региональном уровне и уровне макрорегиона.

Удовлетворенность работодателей уровнем компетентности своих работников, их профессиональными навыками в последние годы имеет тенденцию к росту. Прогнозируют существенное изменение требований к уровню квалификации персонала, как правило, крупные компании, ориентированные на инновационное развитие, осуществляющие внедрение технических и технологических инноваций. Кроме того, предприятия, где сложились институциональные условия для развития образовательной деятельности и укрепления взаимодействия с образовательными организациями, прежде всего высшей школы, также планируют предъявлять сотрудникам новые, более высокие квалификационные требования. Основным потребителем высокопрофессиональных кадров является сфера инновационной экономики, поэтому наиболее эффективное межинституциональное взаимодействие высшего образования и работодателей от бизнеса достигается именно в этой сфере. Отдельная проблема – это подготовка кадров именно для инновационной экономики. Здесь очерчивается широкий круг вопросов: профессиональные компетенции, критерии оценки, условия подготовки, результативность и пр. В целом, высшее образование для инновационной экономики – еще один нелинейный тренд в его развитии, амбивалентные оценки которого заключаются, с одной стороны, в его значимой роли как потенциала для создания эффективной инновационной среды, с другой – в узком диапазоне реально

²⁴ Красикова Т. Ю. Формирование и развитие образовательного кластера как часть механизма интеграции вузовской науки в инновационную национальную систему [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.moluch.ru/conf/econ/archive/10/782/> (дата обращения: 15.08.2016); Education Innovationclusters. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.educause.edu/ero/article/innovation-clusters-datapalooza-accelerating-innovation-educational-technology> (дата обращения: 15.08.2016).

имеющихся возможностей для инновационного развития и экономики, и образования.

Анализируя проблемы обучения работников, мы сталкиваемся с парадоксальной ситуацией, когда образовательные потребности персонала большинство компаний удовлетворяют с помощью организаций, образовательная деятельность которых не является основной. Это связано с различными причинами, одна из которых заключается в том, что большинство запросов на обучение ориентировано на воспроизводство и расширение уже имеющихся знаний и навыков. Кроме того, часто управленческая некомпетентность менеджмента в сфере организации обучения не позволяет спроектировать оптимальные модели образования для работников компании. Здесь мы могли бы констатировать неэффективность взаимодействия высшей школы и бизнеса, хотя все не так однозначно.

Ситуация кризиса в экономике и тенденции развития новых информационных технологий могут привести к тому, что в недалеком будущем мы столкнемся с изменением роли и функций высшего образования в обучении персонала. На его место придут новые, более мобильные, неформальные образовательные структуры, которые и станут связующими звеньями в цепочке непрерывного профессионального образования, сделав его более эффективным.

В условиях неопределенности предприятия изменили свою политику найма рабочей силы, они все менее ориентированы на заключение договоров о целевой подготовке специалистов в высшей школе и осуществляют наем на рынке труда. Кроме того, сотрудничество с образовательными организациями, реализуемое в самых различных формах, становится менее эффективным, поскольку оно также претерпело изменения в сторону резкого сокращения.

Основной формой сотрудничества, которое осуществляют компании с организациями высшего образования, остается традиционный наем рабочей силы. Если интерес к организации практик достаточно высок (поскольку он обеспечивает самый экономичный способ решения кадровых проблем), то он значительно снижен к исследовательским проектам, НИОКР, финансированию лабораторий и пр. Сетевые взаимодействия в сфере научных разработок, поддержки инноваций, создания альянсов с высшей школой, работающих на модернизационные процессы в производстве, сведены к минимуму. То же касается и долгосрочной практики «выращивания» талантливых работников при помощи системы поощрения стипендиями, грантами и пр.

Потребность в антикризисном плане заставит государственные структуры управления образованием обратиться к поиску новых форм взаимодействия и формирования партнерских отношений бизнеса и высшего образования на федеральном и, конечно же,

региональном уровне, где важно учитывать влияние специфики региона на характер проблем и перспективы развития сферы профессионального образования, рынка труда, бизнес-сообщества. При этом возникнет необходимость в создании площадок, организационных структур, открывающих возможность обсуждения, поиска новых форм для продуктивных контактов и реализации их в практике профессиональной деятельности.

Одной из основных сфер коммуникации между высшим образованием и работодателями бизнес-сферы является система квалификационных требований работодателя к выпускнику. Вопрос о профессиональных и личностных компетенциях учащихся должен стать основой межинституционального диалога. Так, для российского работодателя характерно, что при найме на работу, кроме профессиональных, большое внимание он уделяет личностным компетенциям (мотивированности, организованности, эффективному самоменеджменту, ориентации на развитие, умению работать в команде), деловым качествам выпускника, его включенности в сферу профессиональной деятельности, как минимум, на уровне эффективно организованной практики. Это обстоятельство актуализирует нелинейную тенденцию в развитии высшего образования, связанную с ценностно-нормативным и организационным переходом высшей школы к ориентации на формирование индивидуальных образовательных и профессиональных траекторий основных субъектов образовательной сферы (студентов и преподавателей). Успешность и эффективность этого перехода позволит обеспечить целостность личностного и профессионального развития студенчества.

Достичь формирования нужного комплекса компетенций возможно только при совместной работе различных организационных структур и наличии институциональных условий. Потребности и возможности обеих сторон (институтов высшего образования и работодателей) должны прорабатываться на уровне постоянного диалога, поиска оптимальных критериев оценки результатов, освоения и углубления языка компетентностного подхода применительно к развитию выпускника высшей школы. Повышение эффективности взаимодействия высшей школы с институтом работодателей в аспекте «компетенции выпускника – успешность трудоустройства» требует перехода от тактических (порой ситуативных) к стратегическим решениям, к использованию возможностей прогнозирования, проектного подхода, планирования.

Стратегические планы развития образования до 2020 г. предусматривают распространение новых нелинейных форм взаимодействия высшего образования, среднего профессионального образования и института работодателей. Пока эти формы межинс-

титucionalного взаимодействия не продемонстрировали своей эффективности. Прикладной бакалавриат позитивно оценен только каждой десятой компанией. На опыте знакомы с этой формой образования, как правило, крупные промышленные предприятия, активно внедряющие инновации и серьезно занимающиеся организацией образовательной деятельности персонала.

Та же ситуация характерна и для такой формы межинституционального взаимодействия, как образовательные инновационные кластеры. Проблема неэффективности этих инноваций – в их не востребоваемости, недостаточном продвижении, отсутствии доверия предприятий к госструктурам, их внедряющим, и инертности бизнес-среды в этой сфере деятельности.

§ 5.3. Инновационное развитие университетов в условиях экономической и социальной неопределенности регионального развития

1. Структура инновационной модели региона

Инновационные системы регионов, частью которых являются университеты, представляют собой развивающийся комплекс институтов и процессов, которые никогда не достигают устойчивого, оптимального состояния, но постоянно изменяются вместе с экономическими и социальными условиями. Анализ региональных программ¹ инновационного развития показывает наличие ряда устойчивых и вариативных элементов в составе инновационной системы. Устойчивые элементы формируют ее каркас и выступают минимально необходимыми условиями ее существования. К ним можно отнести:

- управленческие органы, экспертные, коллегиальные и совещательные структуры, обеспечивающие управление и координацию инновационных процессов в регионе: уполномоченный орган власти, экспертные советы, комиссии по инновационной политике и т. д.;

- инфраструктурные элементы региональной инновационной системы: инновационные технопарки, научно-производственные кластеры, бизнес-инкубаторы, технополисы, наукограды, территории опережающего развития и т. д.;

- инфраструктуру производства знаний, научно-технических разработок и технологий, фундаментальных и прикладных исследований: академические институты РАН, вузы и учебные организации, отраслевые НИИ и КБ, их подразделения и др.;

- инфраструктуру поддержки инновационной деятельности: сеть предприятий, учреждений и организаций, оказывающих услуги участникам инновационной деятельности, включая торгово-промышленные палаты, центры коммерциализации и передачи технологий, фонды венчурного финансирования, кредитные, страховые организации, консультационные фирмы и другие.

Вариативные элементы инновационной системы отражают специфику региона и могут детализировать подходы к ее формированию. Вариативность инновационных систем региона в значительной степени является результатом неоднородности их социально-экономического развития, имеющихся ресурсов, потенциала промышленности, науки и образования. Состояние того или иного

¹ Были проанализированы программы инновационного развития 10 регионов – лидеров рейтинга инновационного развития субъектов Российской Федерации (Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»), 2015 год.

элемента инновационной системы региона выступает результатом не только целенаправленных усилий власти, бизнеса и научно-образовательного сообщества, но и сложившегося регионального разделения труда, отраслевой специализации, привлекательности региона для венчурных инвесторов, технологической культуры региона и ряда других факторов, создающих как возможности, так и ограничения. Различаются региональные инновационные системы как структурно, так и организацией процессов. На существенные структурные различия влияют следующие факторы.

1. *Системность и полнота структуры инновационной системы.* Традиционный субъектный состав региональных инновационных систем, как это уже отмечалось выше, включает в себя субъекты управления инновационной деятельностью, инфраструктуры производства знаний, фундаментальных и прикладных исследований, трансфера и внедрения инноваций. Субъекты Российской Федерации различны по своим размерам, производственному и научному потенциалу и экономической специализации. Лишь небольшая группа регионов, кроме Москвы и Санкт-Петербурга, имеет значимый потенциал для научной и высокотехнологичной деятельности, вследствие неоднородного территориального размещения наукоемких производств, исследовательских центров, сильных университетов и других ключевых элементов инновационной системы. Инновации пока не стали фактором уменьшения разрыва в экономическом развитии регионов, которые менее обеспечены научно-техническими ресурсами: скорее, наоборот, усиливают эту неоднородность. Тем не менее целостная инновационная система, формирование которой является задачей регионов страны, характеризуется структурой и набором функций, представленных в таблице 5.14.

Таблица 5.14

Структурные характеристики региональных инновационных систем

Инфраструктурное обеспечение задачи	Задача	Содержание задачи
Вузы, институты РАН, исследовательские центры, лаборатории, научно-образовательные центры	Фундаментальные исследования	Экспериментальная или теоретическая деятельность, направленная на получение новых знаний об основных закономерностях строения, функционирования и развития человека, общества, окружающей среды с целью раскрытия новых связей между явлениями, познания закономерностей развития природы и общества

Окончание табл. см. на след. стр.

Вузы, институты РАН, отраслевые НИИ, исследовательские центры, лаборатории, научно-образовательные центры, центры коллективного пользования R&D-центры предприятий	Прикладные научные исследования и разработки	Исследования, направленные преимущественно на применение новых знаний для достижения практических целей и решения конкретных задач, в том числе имеющих коммерческое значение. На данном этапе проверяется техническая осуществимость идеи, анализируются масштабы потребностей рынка, а также потенциальные возможности предприятия по разработке и производству нового продукта
Научно-технические центры, научно-технологические центры, инновационно-технологические центры, центры трансфера технологий, проектные бюро и институты, экспериментальное производство	Опытно-конструкторские работы	Применение результатов прикладных исследований для создания образцов новой техники, материала, технологии для перехода от лабораторных условий и экспериментального производства к промышленному производству, связанные с изготовлением прототипов, промышленных образцов, компьютерных программ, баз данных, научно-технической документации
Малые инновационные предприятия, опытные производства, бизнес-инкубаторы, технопарки, инвестиционные и венчурные фонды	Коммерциализация разработок и их внедрение в производство	Изготовление опытных образцов и партий. Опытное производство. Вывод новой продукции на рынок. Тиражирование производства инновационной продукции

2. *Включенность в инновационную систему и баланс в ней крупных, малых и средних предприятий.* Они часто рассматриваются в качестве альтернативных движущих сил инновационного развития российской экономики, в то время как таковыми для большинства промышленно развитых стран являются крупные предприятия. Они финансируют до 70 % затрат на исследования и разработки, выполняемые предпринимательским сектором в странах ОЭСР. Крупные предприятия имеют возможности и ресурсы для разработки и продвижения на рынок инновационных технологий, но их размер также означает, что они легко замыкаются на определенных технологических траекториях, что может помешать приспособиться к радикальным изменениям. Инновационные малые и средние предприятия (МСП) более адаптивны, легче преодолевают закостенелость, непреодолимую для крупных предприятий, и могут стать основой новых направлений роста. Однако для этого требуется наличие спроса на инновационные товары и услуги, который обычно создается крупными предприятиями².

² Обзоры ОЭСР по инновационной политике: Российская Федерация 2011 г. – М., 2011. – С. 20.

В целом для российских региональных инновационных систем характерен перекося в сторону крупных предприятий со всеми вытекающими отсюда последствиями. Особую трудность для сбалансированного и эффективного развития инновационных систем создают традиционная автаркичность и низкий уровень кооперации производственных систем, неразвитость предпринимательского сектора и его концентрации в сфере услуг и торговли.

3. *Устранение диспропорций вовлеченности в инновации государственного и частного секторов региональных экономик.* В настоящее время основными в инновационной деятельности являются предприятия госсектора. Именно они выступают ведущим заказчиком на разработки и технологии и выступают ключевыми драйверами инновационной деятельности. Предприятия частного сектора в значительной степени отстают по уровню инвестиций и затрат на исследования и разработки, имеют более низкий уровень инновационности. Для ускорения технологической модернизации должны использоваться как государственные предприятия, так и частные. Однако в развитых инновационных системах ведущую роль играют именно предприятия частного сектора. Переходные этапы могут предусматривать разные форматы сотрудничества предприятий государственного и частного секторов.

Вариативность в функционировании региональных инновационных систем связана с формами организации ключевых процессов инновационного развития. Региональные инновационные системы существенно различаются по уровню системности в охвате узлов инновационной цепочки. Целостная инновационная система предполагает наличие следующих блоков:

- креативного блока, несущего ответственность за генерацию фундаментальных и прикладных знаний;
- блока трансфера технологий, обеспечивающего передачу интеллектуальных продуктов в производство;
- блока финансовой поддержки инновационного процесса, решающего задачи поиска финансовых ресурсов для запуска инноваций;
- блока инновационного производства, превращающего инновационные идеи в новые продукты и услуги;
- блока воспроизводства кадров, обеспечивающего подпитку инновационного процесса квалифицированными человеческими ресурсами³.

³ Сергеев В. М., Алексеенкова Е. С. Становление государства и моделей инновационного развития. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.mgimo.ru/files/34545/doklad_politolog_1.doc (дата обращения: 10.10.2016).

Базовыми блоками выступают креативный, трансфера технологий и производства. Блоки финансовой поддержки и воспроизводства кадров являются обеспечивающими.

Регионы должны последовательно пройти этапы формирования своих инновационных систем, начиная с преодоления структурных провалов, и лишь потом пошагово переходить ко все более системному управлению инновационным комплексом во взаимосвязи и взаимодействии всех его элементов. Схематически модели инновационного развития могут быть представлены следующим образом (рис. 5.7):



Рис. 5.7. Уровни системности программ инновационного развития регионов⁴

Анализ программ развития регионов показывает, что большинство сформулированных в них задач связано с блоком «производство», ограниченное число программ вышло на второй уровень, и лишь единицы ведут речь о задачах инновационного развития региона на 3-м уровне системности. Это означает, что лишь отдельные регионы сегодня в развитии инноваций пытаются решать задачи по всей цепочке инновационного процесса, включая создание научно-технических разработок и ноу-хау. Практическое исключение из программ развития креативного блока превращает университеты в исполнителей сервисной функции кадрового обеспечения инновационной системы.

4. *Возможность специализации на развитии инноваций.* Регионы могут специализироваться в определенном виде инноваций, которые подразделяются на *технологические* (разработка и

⁴ Ключев А. К. Программы инновационного развития региона и университетов: поиск соответствия // Университетское управление: практика и анализ. – 2010. – № 1. – С. 30–34.

внедрение технологически новых товаров и процессов и значительных технологических усовершенствований в них) и *организационно-управленческие* (нововведения или усовершенствования в сфере организации и управления производством и/или реализацией продукции либо оказанием услуг, обеспечивающие экономическую выгоду или создающие условия для такой выгоды), а также на *процессные* (разработка и внедрение технологически новых или технологически усовершенствованных методов производства и передачи продукции, оказания услуг) и *продуктовые* (разработка и внедрение новой или усовершенствованной продукции (услуги)).

Последние исследования ОЭСР свидетельствуют о том, что многие страны часто слишком сосредотачиваются на развитии высокотехнологичных секторов и не обращают должного внимания на выгоды от инноваций в других секторах. Последнее нередко подразумевает более прозаические формы технологической модернизации, например приобретение нового оборудования. В целом региональная инновационная повестка дня должна предусматривать сбалансированный подход к поддержке высокотехнологичных и низкотехнологичных секторов экономики и избегать явления, которое можно назвать «высокотехнологичной близорукостью»⁵.

5. *Использование внутренних и зарубежных источников знаний и технологий.* Модель догоняющей экономики позволяет эффективно использовать для преодоления разрывов социально-экономического развития доступ к зарубежным знаниям, исследованиям и технологиям через закупку оборудования, приобретение лицензий и патентов, иностранные инвестиции, мобильность студентов, преподавателей и ученых, международное научно-техническое сотрудничество и т. д. Регионы страны имеют разные возможности приобретать и адаптировать иностранные знания, разработки и технологии для своего инновационного развития. Ключевой проблемой является выстраивание политики поддержки заимствований при развитии внутреннего научного и технологического потенциала, усиливающего его роль в модернизации экономики, особенно в тех областях, где Россия находится близко к передовым научно-технологическим рубежам.

Все эти факторы формируют разную динамику спроса и предложения на разработки науки и технологий в регионах, являются важными двигателями или ограничениями инноваций. В следующем разделе рассмотрим подробнее роль университетов в развитии региональных инновационных систем.

⁵ Обзоры ОЭСР по инновационной политике: Российская Федерация 2011 г. ... С. 23.

2. Университет как участник региональной инновационной системы

Анализ программ инновационного развития регионов показывает, что в них на университеты преимущественно возлагается задача подготовки кадров для инновационной системы, иногда – генерация фундаментальных и прикладных научных разработок. Практически, регионы не видят в вузах консалтингового потенциала, информационного ресурса, опытных производств, научно-технических центров и т. д.

Внешняя оценка роли университетов в региональных инновационных системах нередко расходится с самооценкой самих вузов. В своих программах развития университеты⁶ заявляют о своей ключевой позиции в инновационных системах в качестве их «основного», «системообразующего», «ведущего», «ключевого» элемента, «центра», «ядра» и т. д. В стратегических установках по участию в процессах инновационной деятельности вузы претендуют на реализацию следующих функций:

- создание центра производства фундаментальных знаний, научно-технических разработок и передовых технологий, поддерживающего запросы на инновации бизнесов региона;
- концентрацию в регионе интеллектуальных и экспертных ресурсов, обеспечивающих соответствие инновационного развития мировым трендам в исследованиях, развитии ОКР и НИОКР;
- привлечение наиболее мобильных и способных к обучению абитуриентов, подготовку кадров для наиболее конкурентоспособных отраслей экономики, обладающих современными ключевыми компетенциями;
- взаимодействие с академической и отраслевой наукой для поддержки инновационного бизнеса как основы инновационной системы региона;
- обеспечение трансфера научных разработок;
- производство опытных образцов и изделий;
- создание наукоемких бизнесов.

Несмотря на существенный разрыв между желаемым и действительным, перспективы университетов занять ведущую роль в инновационной системе региона имеют ряд оснований.

Первое основание. За последнее десятилетие существенно изменился дизайн высшей школы страны. В ней появилось несколько кластеров университетов, приоритетами которых является влияние на региональное и глобальное создание и развитие инноваций. К ним относятся федеральные, национальные исследовательские уни-

⁶ Проанализированы программы развития 10 федеральных университетов, 29 национальных исследовательских и 11 опорных вузов России.

верситеты и опорные вузы. Их появлению и институционализации в значительной степени способствовало освобождение места генератора инноваций для отраслей, возникшее в результате крупного сокращения масштабов отраслевой науки в стране, не пережившей трансформацию социально-экономических отношений и формирование рыночной среды.

Особенность этих университетов состоит в существенном расширении зоны их ответственности и влияния на развитие регионов. Наряду со своими традиционными миссиями в области образования и исследований, предпринимательские и инновационные университеты претендуют на новые роли в региональном, отраслевом и глобальном развитии, связанные не только с производством новых знаний и высококвалифицированных специалистов, но и с генерацией самих бизнесов, в первую очередь инновационных.

Созданию такого типа университетов способствовал целый ряд крупных программ правительства РФ, включая программы создания федеральных и национальных исследовательских университетов, а также опорных вузов. Они призваны обеспечить научно-технологическое развитие региональных и отраслевых производственных комплексов путем трансфера технологий и разработок, подготовки специалистов для экономики знаний. Общая заданность стратегического позиционирования данной группы вузов – быть центрами регионального развития, обеспечивая реализацию образовательных программ, интегрированных в мировое образовательное пространство для комплексного социально-экономического развития региона; выполняя фундаментальные и прикладные научные исследования по широкому спектру наук; выступая интегратором науки, образования и производства, в том числе доводя результаты интеллектуальной деятельности до практического применения⁷.

В конце января 2016 г. экспертный совет Минобрнауки России одобрил 11 заявок, из числа поданных вузами, на участие в программе создания в России сети опорных университетов. Создание опорных университетов в значительной степени является продолжением практики позиционирования вузов как основы инновационного развития регионов, начатой с 2006 г. формированием федеральных университетов, которых в настоящее время уже 10. Они создавались для оказания интеллектуальной поддержки в реализации масштабных проектов и программ федерального и регионального уровней.

Планируется, что опорные вузы, объединив научные базы региональных вузов, их кадровые и финансовые ресурсы, станут

⁷ Ключев А. К. Указ. соч.

сильными региональными университетами. Опорные университеты были созданы на базе следующих вузов: Волгоградского государственного технического университета, Воронежского государственного технического университета, Вятского государственного университета, Донского государственного технического университета, Костромского государственного технологического университета, Омского государственного технического университета, Орловского государственного университета имени И. С. Тургенева, Самарского государственного технического университета, Сибирского государственного аэрокосмического университета имени академика М. Ф. Решетнева, Тюменского государственного нефтегазового университета, Уфимского государственного нефтяного технического университета.

Программы развития этих вузов содержат претензии на ключевые позиции в региональных инновационных системах. Например, Вятский госуниверситет определяет свою стратегию следующим образом: «Миссия университета – содействие опережающему развитию Кировской области путем формирования региональной интеллектуальной элиты, научно-инновационной и предпринимательской среды».

Стратегическая цель опорного университета – формирование исследовательского и предпринимательского регионального университета, ориентированного на достижение позиции национального лидера в области «наук о жизни». Стратегические задачи этого опорного университета таковы:

1. Создание инфраструктуры генерации знаний.
2. Модернизация образовательной деятельности университета в интересах реального сектора экономики и социальной сферы.
3. Формирование предпринимательских компетенций в университетской среде.
4. Повышение узнаваемости и интеграции университета в международное научно-образовательное сообщество.
5. Создание центра превосходства «Фармацевтическая биотехнология» и развитие междисциплинарных центров компетенций в областях: промышленного и бизнес-инжиниринга; полимерных материалов; экологических технологий и систем; биологических ресурсов⁸.

Таким образом, сравнительный анализ программ развития вузов начала 2000-х гг. и современных документов показывает су-

⁸ Программа развития ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» на 2016–2020 годы [Электронный ресурс]. – URL: https://www.vyatsu.ru/uploads/file/1606/programma_razvitiya_vyatgu_na_2016_2020_gody.pdf (дата обращения: 04.11.2016).

ществленное продвижение университетов в осознании своего места и роли в региональном развитии, задач по интеграции в региональные инновационные системы.

Второе основание. Важным трендом усиления роли университетов в инновационном развитии становится повышение конкурентоспособности вузов как центров фундаментальных и прикладных исследований. Особенно существенным в этом отношении было появление национальных исследовательских университетов.

По результатам конкурсного отбора программ развития университетов в 2009–2010 гг.⁹ Правительством Российской Федерации категория «национальный исследовательский университет» была установлена для 27 университетов. В результате сформировалась сеть из 29 национальных исследовательских университетов. Категорию «национальный исследовательский университет» получили 9 классических университетов, 17 вузов технического профиля, по одному – университеты медицинского и экономического профилей, а также академический научно-образовательный центр Российской академии наук. Максимальное количество НИУ сосредоточено в Москве (11) и Санкт-Петербурге (4). По два университета находятся в Томске, Новосибирске, Перми и Саратове, по одному – в Саранске, Нижнем Новгороде, Казани, Самаре, Белгороде, Иркутске и Челябинске. Университеты этой категории отсутствуют в трех федеральных округах – ДВФО, ЮФО и СКФО.

Созданная сеть из 29 НИУ характеризуется следующими укрупненными показателями (по состоянию на 31 декабря 2013 года):

- общий контингент обучающихся в национальных исследовательских университетах составляет 444,5 тыс. человек, в том числе 292,4 тыс. (65,8 %) – студенты очной формы обучения из которых 26,6 тыс. (9,1 %) – студенты очной формы обучения по программам магистратуры;

- численность научно-педагогических работников национальных исследовательских университетов составляет 38,7 тыс. человек, из которых 28,5 тыс. человек (73,6 %) имеют ученые степени доктора и кандидата наук;

- численность аспирантов и докторантов – 14,9 тыс. человек, из них обучается по очной форме 12,1 тыс. человек (81,2 %);

- общий доход национальных исследовательских университетов составляет 119 млрд 742 млн рублей, в том числе общий доход из всех источников от образовательной и научной деятельности – 98 млрд 817 млн рублей (82,5 %), из которых 48 млрд 385 млн. рублей (48,9 %) – внебюджетные средства;

⁹ Постановление Правительства РФ от 13 июля 2009 г. № 550 «О конкурсном отборе программ развития университетов, в отношении которых устанавливается категория «национальный исследовательский университет».

Bar chart showing the number of publications (in thousands) for various scientific fields from 2010 to 2013. The Y-axis is labeled 'количество' (quantity) and ranges from 0 to 3500. The X-axis lists 20 scientific fields. The legend indicates: 2010 (blue), 2011 (red), 2012 (green), and 2013 (purple).

Научная область	2010	2011	2012	2013
Математика	1600	1900	2100	2600
Физика	1900	1800	2300	2600
Химия	400	400	1300	2300
Биология	900	1100	1800	2200
Медицина	400	700	1100	1900
Информатика	1900	1900	1800	1800
Экономика	1100	1300	1400	1500
Юриспруденция	1000	1200	1400	1500
Лингвистика	500	700	800	1200
Педагогика	500	700	800	1100
История	700	800	900	1100
Философия	600	700	800	1000
Психология	700	800	900	1000
Экология	600	700	800	900
Математическая физика	500	600	700	800
Математическая химия	400	500	600	700
Математическая биология	300	400	500	600
Математическая медицина	200	300	400	500
Математическая экономика	100	200	300	400
Математическая юриспруденция	100	200	300	400
Математическая лингвистика	100	200	300	400
Математическая педагогика	100	200	300	400
Математическая история	100	200	300	400
Математическая философия	100	200	300	400
Математическая психология	100	200	300	400
Математическая экология	100	200	300	400

Наличие в регионах вузов таких масштабов не может не влиять на их инновационные системы, создает конкурентные преимущества для них в развитии инноваций.

Анализ заявляемых интересов участников региональных кластеров позволяет выделить ряд направлений взаимодействия, направленных на поддержку инновационной деятельности в регионах:

- ¹⁰ Об итогах реализации программ развития национальных исследовательских университетов в 2013 году : аналитическая справка Национального фонда подготовки кадров.

- совместную реализацию и ресурсную поддержку образовательных программ, технологических и преддипломных практик студентов;
- разработку профессиональных требований к специалистам;
- оценку качества образовательных программ и качества подготовки выпускников, обеспечение деятельности экспертных советов по научно-образовательным направлениям;
- привлечение студентов к реальной проектной и исследовательской деятельности, внедрение образовательной технологии «обучение через исследовательские проекты» при подготовке практико-ориентированных специалистов;
- проведение совместных НИОКР и инновационных разработок, внедрение и выпуск продукции;
- организацию на базе предприятий-партнеров повышения квалификации и стажировок преподавателей и сотрудников университета, совместную подготовку кадров высшей научной квалификации;
- развитие инфраструктуры стратегического партнерства, создание совместных учебно-научных центров, лабораторий, базовых кафедр, центров коллективного пользования;
- разработку и апробацию эффективных механизмов взаимодействия университета с предприятиями – стратегическими партнерами;
- участие в работе коллегиальных органов управления организаций-партнеров, формирование коллегиальных экспертно-аналитических и совещательных органов, координирующих взаимодействие вуза и предприятия.

Исполнители 50 % пилотных программ развития инновационных территориальных кластеров, характеризующихся сочетанием мирового уровня конкурентоспособности базовых предприятий и высоким научно-техническим потенциалом исследовательских и образовательных организаций, представлены в 20 национальных исследовательских университетах. Необходимо отметить высокую востребованность потенциала НИЯУ МИФИ (5 инновационных территориальных кластеров – Красноярского края, Калужской области, городов Дубна, Саров, Димитровград), а также центральную роль МФТИ в формировании инновационного территориального кластера Московской области «ФИЗТЕХ-XXI» по направлениям «фармацевтика и биомедицина», «инфокоммуникационные технологии», «новые материалы» и «эффективная энергетика»¹¹.

¹¹ Об итогах реализации программ развития национальных исследовательских университетов в 2013 году : аналитическая справка Национального фонда подготовки кадров.

Иллюстрацией нового подхода вузов к пониманию своей роли в региональных инновационных кластерах может быть программа развития Омского государственного технического университета. Стратегическая цель этого вуза – интеграция в высокотехнологичный индустриальный комплекс региона как центра инженерных инноваций в образовании, научно-исследовательской, производственной и экспертной деятельности, обеспечивающего развитие приоритетных кластеров и ключевых направлений социально-экономической деятельности региона.

Стратегические задачи ОмГТУ:

1. Обеспечение системы подготовки и воспроизводства высококвалифицированных инженерных кадров, основанной на глубокой интеграции образования, науки и производства, гибко реагирующей на запросы промышленности и регионального рынка труда.

2. Совершенствование существующей и внедрение новой системы сотрудничества и партнерства представителей органов власти, промышленности, бизнеса и научно-образовательной общественности.

3. Укрепление и развитие инновационной инфраструктуры университета для повышения качества фундаментальных и прикладных научных исследований, обеспечения внедрения инновационных продуктов.

4. Обеспечение эффективной организационно-управленческой структуры университета на основе принципов оптимального управления, механизмов адекватного реагирования на запросы региональной экономики и рынка труда.

5. Развитие «среды возможностей» и генерация социокультурных инициатив для профессиональной и социальной самореализации молодежи в регионе¹².

Мероприятия и проекты вуза, определенные программой по развитию научной и инновационной деятельности, носят хорошо проработанный и системный характер, тесно связаны с тематикой и проблемами регионального развития, соответствуют стратегическим устремлениям региона по формированию ряда территориальных кластеров. Вуз разработал собственную модель сотрудничества и кооперации с кластерами, позволяющую стать партнерами бизнеса не только по кадровым, но и по производственным вопросам.

Поиск способов усиления конкурентоспособности и привлечения внешних ресурсов толкает вузы к динамичному развитию

¹² Программа развития ФГБОУ ВО «Омский государственный технический университет» на 2016–2020 годы [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.omgtu.ru/> (дата обращения: 04.11.2016).

сетевых взаимодействий, прежде всего с бизнес-партнерами. Одной из приоритетных задач деятельности вуза является формирование устойчивой сети партнеров, заинтересованных во взаимовыгодном сотрудничестве в области подготовки высококвалифицированных кадров, укрепления материально-технического обеспечения учебного процесса, в проведении совместных НИОКР, модернизации производства и выпускаемой продукции.

Целью стратегических партнерств является обеспечение высокого качества профессиональной подготовки специалистов на основе комплексного сотрудничества вуза с заинтересованными предприятиями и организациями – стратегическими партнерами путем объединения интеллектуального потенциала, материальных, финансовых и корпоративных ресурсов партнеров. Стратегические партнерства характеризуются стремлением партнеров к достижению крупных социальных целей и проектов, зачастую не напрямую связанных с экономическими интересами участников. Они могут реализовываться и на безденежной основе. Сетевые форматы создаются для обмена ресурсами и усиления конкурентных преимуществ участников сети за счет объединения ресурсов. Договорные отношения строятся на взаимной выгоде участников от обмена продукцией и услугами. Анализ практики партнерских отношений вузов позволяет выделить их типовые цели и содержание, представленные в таблице 5.15.

Процессы трансформации университетов в значительной степени связаны с реализацией «третьей» миссии, превращающей вузы в непосредственные субъекты регионального развития, и касаются как внутренних, так и внешних структур, развитие которых обусловлено новым пониманием социальной ответственности вуза, «акционерным» подходом (stakeholder approach) к выстраиванию отношений с внешней средой. Анализ деятельности вузов в этой сфере выявляет ряд новых подходов к взаимодействию университетов с другими элементами региональной инновационной системы, которые все решительнее отдаляются от традиционной линейной модели участия вузов в инновационном процессе «исследования – разработка – коммерциализация».

Вузы в современных условиях находят на более сложную нелинейную модель, существенно меняющую роль вузов и формы его участия в инновационной деятельности. Рассмотрим некоторые новые практики университетов в развитии регионов.

Таблица 5.15

Основные направления развития вузовских партнерств и содержание договорных отношений

	Партнеры	Цели партнерств и содержание договорных отношений
1	Стратегические партнерства. Научные организации, инновационные бизнесы, технопарки, бизнес-инкубаторы	<ul style="list-style-type: none"> - Создание совместных организационных структур. - Разработка механизмов финансирования совместных проектов. - Разработка технологических и отраслевых прогнозов развития. Развитие системы мониторинга, анализа и прогноза развития технологий, научных исследований и инноваций. - Совместное использование современного оборудования. Поддержка фундаментальных и прикладных исследований и организация учебного процесса как обучения через исследования. - Выполнение совместных проектов. - Создание филиалов кафедр вуза в институтах РАН, на предприятиях. - Формирование механизмов обратных связей с бизнесом. - Разработка технологий совместного формирования профессиональных компетенций выпускников. - Исследование требований работодателей к базовым и вариативным компетенциям выпускников. - Формирование консорциумов с участием ведущих российских и зарубежных специалистов для подготовки и выполнения научно-образовательных проектов в рамках российских и международных программ
2	Вхождение в бизнес-группы (территориальные кластеры, технологические платформы, территории опережающего развития, особые экономические зоны и т. п.)	<ul style="list-style-type: none"> - Усиление конкурентных преимуществ региона. - Координация усилий участников по приоритетным направлениям исследований и разработок, внедрению инновационных проектов университета. - Организация образовательных практик и стажировок в компаниях и государственных органах. - Создание корпоративных образовательных структур совместно с крупными компаниями российского бизнеса. - Участие преподавателей и научных сотрудников в работе корпоративных университетов на базе промышленных предприятий, создание на базе предприятия опытно-технологического участка по внедрению результатов совместных опытно-технологических работ. - Содействие процессу создания и развития малых инновационных предприятий. - Создание региональной модели организации постоянно действующего партнерства, позволяющей согласовать интересы университета, местных органов власти, бизнеса и институтов гражданского общества для решения актуальных и насущных проблем регионального развития

Окончание табл. см. на след. стр.

3	Сетевые взаимодействия	<ul style="list-style-type: none"> - Разработка и реализация совместных образовательных программ с российскими и зарубежными вузами, поддерживающих инновационное развитие региона. - Привлечение ресурсов партнеров для решения общих задач, в том числе: <ul style="list-style-type: none"> - проведение опытно-технологических работ совместно с предприятиями и научными организациями; - создание единой информационной среды для обеспечения образовательной, научной и инновационной деятельности; - реализация единой системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров по профессиональным программам различных уровней; - создание современной лабораторной и экспериментальной базы для подготовки специалистов
4	Продвижение услуг и продуктов вуза	<ul style="list-style-type: none"> - Организация профессиональной переподготовки и повышение квалификации на базе учебных центров (тренинг-центров), открываемых в составе крупных и средних предприятий. - Целевая подготовка специалистов для нужд предприятий и организаций. - Участие бизнеса, власти, некоммерческих организаций в финансировании образовательных услуг, научных исследований и инноваций в качестве заказчика. - Создание Центров коллективного пользования для предоставления внутренним и внешним заказчикам широкого спектра услуг и решений в области научных исследований

1. *Превращение университетов в структуры генерации инновационных бизнесов.* В последние годы созданию инновационных систем вузов был придан серьезный импульс в процессе реализации ряда целевых программ и национального проекта «Образование». Ключевой инициативой Правительства Российской Федерации, способствующей снятию ограничений инновационного развития вузов, является принятие федерального закона о возможности создания хозяйственных обществ при вузах и научных учреждениях, а также разработка мероприятий по поддержке развития инновационной инфраструктуры в федеральных образовательных учреждениях высшего профессионального образования, определенных Постановлением от 9 апреля 2010 г. № 219.

В целях коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности в инновационном поясе национальных исследовательских университетов созданы 540 малых инновационных предприятий (МИП) на 3 015 рабочих мест, которыми в 2013 г. выполнены заказы в объеме 2 млрд 400,3 млн рублей. За период 2009–2013 гг.

МИП университетов выполнили заказов на 8 млрд 233,9 млн рублей. Необходимо отметить, что объем доходов от реализации научно-технической продукции организаций инновационного пояса национальных исследовательских университетов (производственные подразделения, хозяйственные общества с контрольным пакетом, КБ, инжиниринговые центры и др.) значительно превышает объем продукции малых инновационных предприятий. Общий объем реализации продукции в рамках инновационного пояса вузов в 2013 г. составил 28 млрд 256 млн рублей. Например, в КНИТУ в основном завершена организация пояса малых инновационных предприятий, количество которых по итогам 2013 г. достигло 33. Малые инновационные предприятия предоставляют площадку организации опытного производства, что позволяет эффективно отрабатывать новые технологии и внедрять их на крупных промышленных предприятиях. МФТИ создал биофармацевтический кластер «Северный» в виде пояса малых инновационных предприятий и корпоративных лабораторий в области живых систем, в состав которого, помимо МФТИ, входят фонд «Сколково», Центр Высоких Технологий «ХимРар», компания «Акрихин», ГК «Протек», ФГУП НПЦ «Фармзащита» и др.¹³

2. *Создание университетами структур, разрабатывающих не только внутриуниверситетские сервисы, но и сервисы для всех участников региональной инновационной системы, а в ряде случаев – на уровне федерального или глобального инновационного пространства.* Функции центров коллективного пользования приобретаемым современным оборудованием выполняют: Объединенный научно-технологический институт (СПбГПУ), Проектно-конструкторский институт и Институт социально-гуманитарных технологий (НИ ТПУ); проблемно-ориентированные ЦКП, Центр порошкового материаловедения, ОКБ «Темп», проектный центр «ПНИПУ-Нефтепроект», проектно-исследовательский технологический центр (ПНИПУ), междисциплинарные лабораторные центры (ННГУ), Центр опытно-конструкторских разработок и межкафедральные лаборатории (ЮУрГУ), ресурсные центры (МАИ), Объединенный центр коллективного пользования научным и высокотехнологичным оборудованием ПНИПУ, Центр коллективного пользования уникальным научным оборудованием в области нанотехнологий МФТИ, Центр компетенции по разработке, внедрению и сопровождению свободного программного обеспечения в рамках Национальной программной

¹³ Об итогах реализации программ развития национальных исследовательских университетов в 2013 году : аналитическая справка Национального фонда подготовки кадров.

платформы (СГАУ), научно-образовательные центры суперкомпьютерных технологий (НОЦ СКТ) в ТГУ, НИ ТПУ, НИУ ИТМО, ННГУ, ЮУрГУ и МФТИ в рамках Суперкомпьютерного консорциума университетов России, Центр кластерного развития Республики Татарстан в области переработки полимеров (КНИТУ) и др.

Важный прецедент в развитии региональной инновационной системы создал Горный университет, основав Сетевой ЦКП уникальным оборудованием Санкт-Петербурга, функционирующий на базе университета под патронажем Комитета по науке и высшей школе г. Санкт-Петербурга и включающий базы данных 37 вузов, научно-исследовательских институтов и производственных организаций города. В университетах начата работа по оснащению ЦКП системами удаленного доступа: например, в НИ ТПУ сформирован и размещен на сервере вуза университетский интегрированный каталог аналитического, измерительного, технологического и общелабораторного оборудования, с возможностью оформления заявки на его использование заинтересованными лицами и организациями.

3. *Существенное расширение практики создания совместных инновационных структур с бизнесом, научными организациями, технопарками и другими участниками инновационной деятельности.* В инновационных системах регионов возникает новый класс конвергентных структур, которые значительно влияют на их дизайн. Для оказания услуг промышленности с привлечением высококвалифицированных специалистов и инновационных научно-исследовательских разработок, в национальных исследовательских университетах начато формирование инжиниринговых центров, таких как «Ядерные и радиационные технологии» (НИ ТПУ), Инжиниринговый центр инновационных лазерных технологий в машиностроении «КАИ-ЛАЗЕР» (КНИТУ-КАИ), Инжиниринговый центр волоконной оптики (МГУ им. Н. П. Огарёва), Инжиниринговый научно-образовательный центр «Новые материалы, композиты и нанотехнологии» (МГТУ им. Н. Э. Баумана), «Инжиниринговая компания» КНИТУ в составе проектного и научно-исследовательского институтов и центра трансфера технологий. Получили развитие практики высших учебных заведений по созданию совместно с индустриальными партнерами инновационно-технологических центров, центров трансфера технологий, бизнес-инкубаторов, конструкторских и технологических бюро, опытных производств, технопарков и других структур.

В целом инфраструктура современного университета состоит из взаимосвязанных комплексов структурных подразделений, обеспечивающих решение задач как генерации знаний, так и их коммерциализации. Нередко структурные подразделения этих комплексов решают весь спектр задач. Наряду с этим в последние

годы активно развиваются узкоспециализированные структуры, связанные с выполнением какой-либо функции предпринимательского университета.

Очевидно, что такие разграничения структур зачастую носят условный характер. Вместе с тем, как уже отмечалось, общей тенденцией развития вузовских структур является повышение их специализации. Особенно это касается структур предпринимательского университета, управляющего повышением своей эффективности. Поэтому, при всей условности разграничения, важным является сбалансированное развитие структур как генерации, так и коммерциализации знаний. Однако в целом уровень развития инновационной инфраструктуры профессионального образования продолжает оставаться недостаточным для решения задач экономики знаний и повышения конкурентоспособности России.

3. Инновационная система Свердловской области: роль и место вузов

Свердловская область – один из ведущих индустриальных и наиболее динамично развивающихся регионов Российской Федерации. По большинству макроэкономических показателей Свердловская область входит в десятку регионов – лидеров страны. Позиционирование региона в ряде рейтингов представлено в таблице 5.16.

Таблица 5.16

Позиции Свердловской области в основных рейтингах

Наименование рейтинга	Место Свердловской области	Регион – лидер* в РФ
Рейтинг инвестиционной привлекательности (Международная группа РАЭ С), 2014 г.	1В, высокий потенциал – умеренный риск	Краснодарский край – 1А, максимальный потенциал – минимальный риск
Рейтинг инновационного развития субъектов Российской Федерации (Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики"), 2015 г.	6-е место (группа II)	Республика Татарстан – 2-е место (группа I)
Рейтинг инновационных регионов России (Ассоциация инновационных регионов), 2015 г.	8-е место	Республика Татарстан – 3-е место

* Рассматриваются субъекты Российской Федерации (за исключением г. Москва, г. Санкт-Петербург и Московской области).

Лидерские позиции социально-экономического развития региона, безусловно, в определенной мере связаны с потенциалом ин-

новационной деятельности. Раскроем ключевые особенности региона как субъекта инновационной деятельности¹⁴.

Прежде всего, это высокие позиции Свердловской области в рейтингах оценки инновационного развития регионов России: доля продукции высокотехнологичных и наукоемких отраслей в ВРП (Свердловская область – 22,3 %, Российская Федерация – 19,1 %) и удельный вес организаций, осуществляющих технологические инновации (Свердловская область – 11,3 %, Российская Федерация – 9,1 %). По использованию передовых производственных технологий Свердловская область на протяжении нескольких лет занимает 4-е место среди субъектов России.

Вторая особенность заключается в том, что регион обладает значительным научным, научно-техническим, кадровым потенциалом и занимает лидирующие места в России по данным показателям. Научными исследованиями и разработками занимаются около 21 тыс. человек, что составляет 1 % от численности экономически активного населения Свердловской области. В области сосредоточено около 2/3 всех организаций Уральского федерального округа, осуществляющих исследования и разработки, включая 24 научные организации, Уральское отделение Российской академии наук, 29 высших учебных заведений, 51 отраслевой научно-исследовательский и проектный институты, деятельность которых обеспечила региону 6-е место в 2015 г. среди регионов Российской Федерации по публикациям в журналах, индексируемых международной базой научного цитирования «Web of Science» и «Scopus»; более 80 научных компетенций в 2015 г., по которым научные группы Свердловской области входят в топ-10 мирового уровня (математика, физика, химия, материаловедение и инженерные науки).

Третья особенность связана с тем, что различными видами научной, научно-технической, проектно-изыскательской, инженеринговой и инновационной деятельности занимается более 1 000 организаций, из них 110 относятся к базовым и специализированным по видам деятельности организациям, имеющим необходимую научную, производственную и нормативно-техническую базу, а также соответствующую квалификацию специалистов. Разработкой новых и перспективных технологий, ускоренным внедрением их в производство в Свердловской области занимаются также более 100 малых инновационно-активных предприятий, созданных при вузах Свердловской области в соответствии с Федеральным законом от 2 августа 2009 г. № 217-ФЗ «О внесении из-

¹⁴ Долгосрочный прогноз социально-экономического развития Свердловской области на период до 2030 года (утвержден Постановлением Правительства Свердловской области от 23 октября 2015 г. № 979-ПП).

менений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам создания бюджетными научными и образовательными учреждениями хозяйственных обществ в целях практического применения (внедрения) результатов интеллектуальной деятельности». Технологическая результативность сферы исследований и разработок (инновационной деятельности) характеризуется индикаторами изобретательской активности. Сегодня Свердловская область входит в десятку регионов по количеству выданных патентов, занимая 5-ю строчку рейтинга, в Уральском федеральном округе она занимает первое место по данному показателю. По количеству используемых организациями объектов интеллектуальной собственности Свердловская область входит в десятку регионов – лидеров по данному показателю (7-е место), а в Уральском федеральном округе занимает первое место.

Следующая ключевая особенность региона – наличие развитой инновационной инфраструктуры. По состоянию на 1 февраля 2015 г. в реестре технопарков в Свердловской области в соответствии с Законом Свердловской области от 20 октября 2011 года № 95-ОЗ «О технопарках в Свердловской области» зарегистрировано 10 технопарков, включая технопарк высоких технологий Свердловской области «Университетский». С участием Правительства Свердловской области, предприятий, производящих высокотехнологичную продукцию, инновационных компаний Урала и Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина создан инновационный территориальный кластер Свердловской области «Титановый кластер Свердловской области», ядром которого является открытое акционерное общество «Корпорация ВСМПО-АВИСМА» – крупнейший в мире и единственный в России производитель титановой продукции.

Распоряжением Правительства Свердловской области от 14 октября 2014 г. № 1261-РП утверждена программа развития инновационного территориального кластера Свердловской области «Титановый кластер Свердловской области» на 2014–2017 годы (далее – Программа). По итогам отбора, проводимого Министерством экономического развития Российской Федерации, Свердловской области в 2014 г. на реализацию мероприятий Программы предоставлены субсидии из федерального бюджета в объеме 19 758,4 тыс. рублей. Из областного бюджета на реализацию Программы в 2014 г. выделено 6 443,6 тыс. рублей. Идет создание инфраструктуры наноиндустрии: промышленными предприятиями Свердловской области организован ряд крупных производств продукции наноиндустрии (объем отгруженных товаров, работ и услуг, связанных с нанотехнологиями, по итогам трех кварталов 2014 г. составил, приблизительно, 8 млрд рублей). Общее количество дей-

ствующих рабочих мест в сфере нанотехнологий по итогам трех кварталов 2014 г. – примерно 950 единиц.

Вместе с тем существует ряд проблемных зон инновационного развития региона:

- невысокий уровень внедрения инноваций в экономику. Удельный вес инновационных товаров в общем объеме отгруженных товаров предприятий промышленного производства составил 5,3 % по итогам 2014 г. (35-е место в Российской Федерации). Несмотря на позитивную динамику промышленного выпуска в абсолютном выражении, в промышленности Свердловской области прослеживается тенденция замедления темпов роста. Одной из причин этого является низкий уровень внедрения новых или «прорывных» технологий производства на предприятиях области;

- снижение уровня инновационной активности предприятий. Уровень инновационной активности промышленных предприятий Свердловской области в 2013 г. составил 12,6 % против 14,6 % в 2012 г.;

- слабая загруженность инновационной инфраструктуры инновационно-активными стартапами и предприятиями;

- регион не является лидером среди российских инновационно активных регионов и регионов с сопоставимой структурой экономики по большинству показателей (кроме числа созданных передовых производственных технологий и объема затрат на технологические инновации);

- в области не создано лидерских практик поддержки и развития инноваций на глобальном и федеральном уровне;

- на данный момент в промышленном секторе Свердловской области имеется дефицит квалифицированных инженерных кадров по ряду специальностей металлообработки, промышленной электроники, разработки и проектирования металлургических процессов и ряду других. Доля специалистов высшего уровня квалификации по некоторым направлениям составляет лишь 5 % от заявленной работодателями потребности. Данная проблема имеет затяжной характер вследствие сложности процесса инвестирования в человеческий капитал, причем нехватка квалифицированных специалистов наблюдается на всех стадиях воспроизводства жизненного цикла промышленной продукции, начиная с технической подготовки производства и заканчивая эксплуатацией оборудования¹⁵;

¹⁵ О комплексной программе «Уральская инженерная школа. Указ Губернатора Свердловской области от 8 октября 2014 г. № 453-УГ [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/422448790> (дата обращения: 04.11.2016).

- происходит редукция научно-исследовательского компонента инновационной инфраструктуры Свердловской области. Ежегодно снижается число научно-исследовательских организаций, численность занятых научными исследованиями и разработками, выпускников аспирантуры и докторантуры¹⁶.

Анализ роли вузов в развитии инновационной системы региона показывает необходимость расширения влияния университетов на формирование ключевых институтов. Направлениями приложения усилий высшей школы должны стать следующие структуры и процессы:

1. *Повышение качества управления и координации деятельности органов управления инновационной деятельностью в регионе, прежде всего на основе повышения качества экспертизы инновационных проектов и стратегии в этой сфере.* Экспертный опрос и анализ программ развития показывают, что реализация Стратегии инновационного развития Свердловской области происходит с существенными проблемами:

- Стратегия как документ носит «избыточный» характер и включает описание целого ряда инструментов, так и не вошедших в практику деятельности по развитию инноваций в регионе. Безусловно, стратегия и должна иметь рамочный характер и быть более широкой, чем сложившиеся методы и формы поддержки инновационного развития региона, однако избыточность предложенных в стратегии инструментов ослабляет ее роль в расстановке приоритетов и задач по формированию эффективных механизмов развития инноваций.

- Экспертами отмечается начальный этап в формировании практически всех инструментов поддержки по предложенной шкале оценки развитости их от «не сформирован» до «сформирован частично», «сформирован в основном», «полностью сформирован», «сформирован на уровне лучших практик старопромышленных регионов», «сформирован на уровне лучших российских практик».

- Разнесенность механизмов поддержки по разным программам и отсутствие единой целевой программы инновационного развития региона снижают системность управленческих решений и приводят к разбалансировке мероприятий в этой сфере. Основным исполнителем Стратегии инновационного развития Свердловской области в лице Министерства промышленности и науки региона является держателем достаточно ограниченных в сравнении с другими министерствами бюджетных ресурсов и обладает невысоким

¹⁶ Рахмеева И. И. Тренды развития инновационной инфраструктуры Свердловской области // Управленец. – 2013. – № 6 (46). – С. 16–20.

аппаратным весом для организации эффективного межведомственного взаимодействия с другими исполнителями стратегии.

- Особую важность имеют: роль вузов в экспертизе трендов технологического характера; участие в создании и работе ряда экспертных структур, включая орган координации научно-технической и инновационной деятельности в формате областного совета по научно-технической и инновационной политике при Губернаторе Свердловской области; формирование межведомственной рабочей группы по вопросам реализации проектов на территории Свердловской области в инновационной сфере для согласования действий разных ведомств региона и обеспечении социальных и экономических интересов области при принятии решений о развитии проектов и механизмов инновационной деятельности.

2. *Региональная нормативно-правовая база инновационной деятельности находится в постоянном обновлении и развитии.* Инновационный процесс в регионе определяется ключевыми нормативными документами в области инновационной деятельности федерального, окружного и регионального уровней. Базовым документом уровня макрорегиона для инновационного развития Свердловской области является «Стратегия социально-экономического развития Уральского федерального округа на период до 2020 г.», утвержденная распоряжением Правительства РФ от 6 октября 2011 г. № 1757-р.

На региональном уровне разработаны и приняты следующие нормативные акты по развитию инновационной деятельности:

- Стратегия социально-экономического развития Свердловской области на период до 2020 г. (постановление Правительства Свердловской области от 27 августа 2008 г. № 873-ПП в последующих редакциях);

- Закон Свердловской области от 15 июня 2010 г. № 60-ОЗ «О государственной поддержке субъектов инновационной деятельности в Свердловской области»;

- Концепция развития научного и научно-технического потенциала отраслевой науки Свердловской области до 2020 г.;

- Закон Свердловской области от 20 октября 2011 г. № 95-ОЗ «О технопарках в Свердловской области» и ряд других.

Существенными для инновационного развития Свердловской области являются также программные документы ключевых участников инновационного развития региона:

- Стратегия развития Уральского отделения Российской академии наук до 2025 г.;

- Программа развития федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессиональ-

ного образования «Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина» на 2010–2020 гг., а также программы развития других вузов региона.

В целом нормативно-правовое обеспечение инновационной деятельности в регионе находится на хорошем уровне. Возможными направлениями совершенствования нормативно-правового регулирования могли бы быть разработка и принятие следующих документов:

- программы развития инновационной деятельности в Свердловской области;
- программы развития малого инновационного предпринимательства;
- положения о межведомственном органе по государственному управлению инновационной деятельностью в Свердловской области;
- положения об экспертном инновационном совете Свердловской области;
- положения об инновационно-технологических центрах и других элементах инновационной инфраструктуры.

В перечисленных документах должен быть определен статус новых структур, развивающихся в университетах, о которых мы говорили выше. Принятие этих документов позволит создать необходимые предпосылки для активизации инновационной деятельности и обеспечения приоритетного развития инновационного предпринимательства в регионе.

3. Инновационная инфраструктура Свердловской области включает в себя практически все разновидности структур: наукоградов, технопарков, инновационно-технологических центров, инкубаторов инновационного бизнеса, центров коллективного пользования, способных в перспективе создать единую сеть, обеспечивающую сопровождение инновационной деятельности на территории региона и создание благоприятных условий для производства и распространения инноваций.

Как отмечалось в ряде аналитических документов¹⁷, потенциальными возможностями для получения статуса наукограда в Свердловской области обладают города Новоуральск, Лесной, Заречный, Верхняя и Нижняя Салда, а создание в регионе новых

¹⁷ Концепция развития научного и научно-технического потенциала отраслевой науки Свердловской области до 2020 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/453128278> (дата обращения: 30.05.2016) ; Информация о научной деятельности в Свердловской области [Электронный ресурс]. – URL: <http://invest.midural.ru/pages/33> (дата обращения: 30.05.2016).

технопарков, имеющих встроенные в свою структуру промышленно-производственные зоны для формирования благоприятных условий при освоении инновационных продуктов, имеют целый ряд моногородов области. Создание этих структур осуществляется на базе ведущих научно-производственных и опытно-конструкторских предприятий, отраслевых НИИ, конверсионных организаций оборонного комплекса. Организация инновационно-технологических центров и научно-инновационных комплексов имеет хорошую перспективу, учитывая серьезную инфраструктуру при академических институтах УрО РАН и отраслевых НИИ и вузах.

В настоящее время ключевым элементом инновационной инфраструктуры региона являются технопарки¹⁸. В Свердловской области функционируют 14 технопарков, десять из которых размещены в Екатеринбурге, четыре – в городах Нижний Тагил, Новоуральск, Каменск-Уральский, Заречный.

Технопарки разделены на три типа: промышленные, научно-внедренческие и высоких технологий. Научно-внедренческие технопарки базируются, как правило, в университетах и научных структурах с целью внедрения результатов научных исследований и разработок. Таких технопарков в регионе сосредоточено шесть: научно-производственный парк «Техномет» – «Энергосберегающие технологии в металлургии и машиностроении», «Инновационно-технологический центр “Академический”», «Уральский горнопромышленный научно-технологический парк “ИнтелНедра”», «Уральский лесной технопарк», научно-внедренческий парк «Евразийский», научно-внедренческий биомедицинский технопарк «Новоуральский».

Пять из перечисленных технопарков данного типа входят в реестр технопарков Свердловской области и имеют ряд преимуществ.

¹⁸ Реестр субъектов инновационной деятельности, которым предоставлены отдельные меры государственной поддержки, установленные Законом Свердловской области от 15 июля 2010 г. № 60-ОЗ «О государственной поддержке субъектов инновационной деятельности в Свердловской области» // Областная газета. – 2013. – 8 марта (№ 360–361) ; Реестр промышленных и научно-внедренческих технопарков Свердловской области. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.referent.ru/115/3414> (дата обращения: 30.05.2016) ; Базовый доклад к обзору ОЭСР национальной инновационной системы РФ [Электронный ресурс]. – URL: <https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fwww.strf.ru%2FAttachment.aspx%3FId%3D16198&name=Attachment.aspx%3FId%3D16198&lang=ru&c=574ec4712ebf> (дата обращения: 30.05.2016) ; Каталог «Резиденты технопарков Свердловской области» [Электронный ресурс]. – URL: <http://sospp.ru/news/katalog-technoparkov-sverdlovskoj-oblasti-i-ix-rezidentov/> (дата обращения: 30.05.2016).

ществ, обозначенных в Законе Свердловской области от 20 октября 2011 г. № 95-ОЗ «О технопарках в Свердловской области»¹⁹.

Промышленные технопарки создаются в основном при крупных промышленных предприятиях или их группах с целью опытно-конструкторской разработки, внедрения и выпуска продукции. В настоящее время в Свердловской области функционируют или находятся в стадии создания девять промышленных технопарков: «Высокие технологии машиностроения», «Управляющая компания Технологического парка “Приборостроение”», «Аверон», «Высокогорский», «Заречный», химический парк «Тагил», «Индустриальный парк “Синарский”», технопарк «Авиценна», «Технопарк Торгмаш». Среди промышленных технопарков три входят в реестр технопарков Свердловской области.

Формируется также группа технопарков, участвующих в комплексной программе «Создание в Российской Федерации технопарков в сфере высоких технологий». Для обеспечения территориальной концентрации финансовых и интеллектуальных ресурсов с целью развития высокотехнологичных отраслей экономики Свердловская область вошла в перечень регионов, в которых базируются подобные технопарки, путем создания технопарка высоких технологий «Университетский». Технопарк объединит предприятия высокотехнологичных отраслей экономики, академические институты УрО РАН, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина и другие вузы.

Несмотря на достаточно успешное развитие технопарков в области, их деятельность сталкивается с целым рядом проблем:

- За последний год их число в реестре регионального Минпрома сократилось с 14 до 10. Из перечня исключены: технопарк «Авиценна», технопарк «Евразийский», «Технопарк Торгмаш» по приказу Министра промышленности и науки Свердловской области от 23 января 2015 г. № 16; Технопарк «Энергия» по приказу Министра промышленности и науки Свердловской области от 29 января 2015 г. № 35. По прогнозам экспертов, в ближайшее время количество технопарков в Свердловской области может и далее сокращаться. Это обусловлено тем, что большинство из них нерентабельны, поэтому их жизнеспособность зависит от бюджетного или частного субсидирования, которое в условиях кризиса стало уменьшаться.

¹⁹ Об утверждении Государственной программы Свердловской области «Развитие промышленности и науки на территории Свердловской области до 2020 года»: Постановление Правительства Свердловской области от 24 октября 2013 г. № 1263-ПП // Областная газета. – 2013. – 13 ноября (№ 540–545).

- Серьезной проблемой свердловских индустриальных парков является их техническая отсталость, обусловленная случайным или исторически сложившимся набором резидентов парка.

- Низкая заполняемость большинства индустриальных парков приводит к их нерентабельности, что вынуждает в условиях кризиса государственных и частных инвесторов ограничивать проекты по развитию парков.

- Действующие технопарки крайне слабо взаимодействуют с вузами, не установлено устойчивых отношений с вузовскими МИПами и инновационными подразделениями университетов.

Вузы могли бы существенно повлиять на повышение качества проработки проектов создания индустриальных технопарков для участия в федеральных конкурсах, особенно для моногородов; поддерживать территориальное размещение инновационной инфраструктуры с учетом приоритетов региона и собственной сети филиалов, представительств и других «вынесенных» подразделений; содействовать развитию международного сотрудничества с технопарками и бизнес-инкубаторами ведущих инновационных центров мира.

Интегратором активности вузов в области инноваций и роста инновационной экономики региона должен стать Уральский университетский технополис, который возводится в Екатеринбурге. На территории площадью 1 101,3 га формируется научно-образовательный и инновационный кластер, где будут размещены научно-образовательные центры, кампус УрФУ (337 га), центр трансфера УГЛТУ технологий, бизнес-инкубатор, лабораторно-производственные подразделения, корпоративные исследовательские и инженерно-внедренческие структуры компаний, опытно-промышленные производства. Инновационной средой кампуса станут 15 научно-исследовательских организаций, 16 корпораций, четыре сервисные компании и не менее пяти инвесторов. Научную среду создадут ученые уральских университетов – федерального (УрФУ), медицинского (УГМУ), горного (УГГУ) и лесотехнического (УГЛТУ). Общая площадь помещений первого НОЦ составит 69 тыс. м², его первая очередь сможет принять порядка двух тысяч магистрантов, аспирантов и слушателей УрФУ. Вместе с НОЦ в рамках первой очереди технополиса на участке в 230 га появятся гостиница, семейные и студенческие общежития, спортивный комплекс и универсальный магазин.

Частью технополиса является технопарк высоких технологий «Университетский», в котором разместятся малые инновационные предприятия (МИП) с участием вузов, институтов УрО РАН, предприятия IT-кластера Свердловской области, научно-производственные предприятия региона.

Преимущества проекта технополиса «Университетский» как механизма вовлечения вузов в инновационную деятельность состоят в том, что он:

- является интеграционной площадкой вузов региона, научных организаций и инновационных бизнесов;
- является эффективным инфраструктурным механизмом трансфера разработок и передовых технологий в производство;
- обеспечивает доступность резидентам технополиса самой современной инфраструктуры и оборудования для своих разработок;
- создает концентрацию на одной территории критической массы генераторов инноваций и других участников инновационного процесса;
- дает возможность привлечения разных компетенций, важных для инновационной деятельности, которые будут принесены на территорию технополиса резидентами;
- формирует экономически привлекательные условия доступа к инновационной инфраструктуре для якорных резидентов – крупных инновационных компаний и малых инновационных предприятий;
- дает возможность резидентам привлекать гранты, выделяемые по областным госпрограммам;
- обеспечивает доступность технологических сервисов, маркетинговых, кадровых, образовательных услуг, сервисов глобальных коммуникаций, включая проведение видеоконференций, сервисов акселератора технопарка по быстрому росту бизнеса с учетом отраслевых треков;
- привлекает массу молодежи и студентов как важный человеческий ресурс инновационной деятельности.

В целом участие вузов в инновационной системе регионе осложнено рядом трудностей и ограничений:

- слабостью вузовских МИПов, их неготовностью к включению в новую инновационную среду;
- конфликтами интересов участников инновационной деятельности;
- трудностью привлечения якорных резидентов;
- несбалансированностью инфраструктуры: технологическая инфраструктура отстает от инженерной инфраструктуры и зданий и сооружений;
- дефицитом управленческих кадров, имеющих опыт управления такими объектами;
- отсутствием в регионе координатора участников инновационной деятельности в виде центра инновационного развития региона, который мог бы осуществлять комплексный подход к выявлению

и решению проблем развития региона и его отраслей. Такой центр, созданный в Москве в 2012 г., активно ведет аналогичную работу, что способствует созданию необходимой экосистемы, в которую включены технопарки Москвы, в том числе технопарк «Сколково».

В целом описываемая вовлеченность вузов Свердловской области в инновационную деятельность через развитие технополиса находится на начальном этапе своего развития. В этом качестве она не может рассматриваться как модельная для других регионов. Однако, в определенной перспективе, в процессе развития университетского технополиса как системного генератора инновационной деятельности вузов региона, академической и отраслевой науки, высокотехнологичных бизнесов, данный проект имеет хорошие перспективы стать эффективным механизмом инновационного развития, построенным на основе трансформации традиционных образовательных и научных структур в условиях старопромышленного региона.

Необходимость формирования новых практик поддержки инновационной деятельности для старопромышленных регионов, классическим примером которых является Свердловская область, обусловлена следующими факторами:

- преимущественное использование предприятиями региона иностранных технологий и оборудования для модернизации производств и отраслей экономики приводит к низкому спросу бизнеса на отечественные разработки и консервации уровня государственных расходов на исследования, что обуславливает дальнейшее сокращение фундаментальной и прикладной науки, исключающее возможность эффективной реализации крупномасштабных «прорывных» научно-технологических проектов в перспективе. Мероприятия по созданию технополиса «Университетский» позволят ускорить модернизацию отечественного сектора НИОКР и фундаментальной науки, развитие научно-технической составляющей в промышленном комплексе региона, обеспечить поддержку предприятий в создании импортозамещающих видов промышленной продукции и новых видов экспортоориентированной продукции.

- Технополис должен привести к концентрации усилий на прорывных научно-технологических направлениях, которые расширят применение отечественных разработок и улучшат позиции региона на рынке высокотехнологичной продукции и услуг.

- Развитие технополиса должно стать механизмом активного формирования в регионе инновационных кластеров. В настоящее время происходит развитие только одного кластера «Титановая долина», в то время как потенциально в области существует серьезный потенциал инновационного развития ведущих предприятий черной и цветной металлургии, гражданского машиностроения, хи-

мического комплекса и других отраслей и секторов экономики. Для его реализации зачастую достаточно адаптивных инноваций (трансфер уже созданных технологий), которые приводят к существенному росту эффективности производств и другим положительным эффектам, либо инноваций в секторах, где российские/уральские научно-исследовательские организации обладают серьезным потенциалом, способным обеспечить развитие Свердловской области по инновационно-форсированному сценарию²⁰.

- В структуре технопарков Свердловской области преобладающим типом технопарка являются промышленные, созданные на площадках заводов, в том числе в моногородах. Однако комплексность системы технопарков области будет обеспечена только тогда, когда в их структуре будет сформирован технопарк высоких технологий как региональных хабов для внедрения основных механизмов стимулирования инноваций с целью опережающего развития инновационной инфраструктуры, формирования и последующей поддержки сбалансированной региональной инновационной системы, адекватной расширяющемуся спросу на инновации со стороны секторов экономики региона, обеспечивающей поддержку инновационной активности региональных элементов на всех стадиях инновационного цикла.

²⁰ Информация о научной деятельности в Свердловской области [Электронный ресурс]. – URL: <http://invest.midural.ru/pages/33> (дата обращения: 30.05.2016).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сказанное выше о современном состоянии отечественного высшего образования и возможностях его перехода к новому этапу развития позволяет сделать некоторые выводы, касающиеся теоретического осмысления перспектив высшей школы и путей их реализации в образовательных практиках.

1. Современный уровень высшего образования по многим своим параметрам не отвечает потребностям значительной части населения страны, включая основные образовательные общности (студенчество, научно-педагогическое сообщество, администрацию в вузах), родителей обучающихся, работодателей, властные структуры. Растущему недовольству, которое четко фиксируется социологическими исследованиями в сфере высшего образования, способствуют объективные и субъективные факторы: снижение финансирования, ликвидация ряда вузов и филиалов, объединение образовательных организаций в рамках так называемой оптимизации, сокращение вузовских структур (кафедр, факультетов, департаментов) и преподавательского состава, повышение учебной нагрузки на педагогический персонал, падение интереса к образованию и снижение мотивации на учебу у значительной части студенчества и многое, многое другое.

2. Угрозам и рискам значительного ослабления, вплоть до прекращения самостоятельного существования, подвергаются образовательные организации в тех регионах и городах, которые находятся за пределами крупных вузовских центров – Москвы, Санкт-Петербурга, мегаполисов, больших городов. Именно эти сотни хиреющих вузов, находящихся во всех восьми макрорегионах страны – ее федеральных округах, вузов, от деятельности которых подчас зависят судьбы многих городов, поколений людей, в первую очередь молодежи, должны стать предметом особой заботы и внимания власти на всех ее уровнях.

3. Сказанное вовсе не значит, что в высшей школе происходят сплошь лишь негативные процессы. Появляются новые образовательные технологии, вузы «насыщаются» новым оборудованием, компьютеризация учебного процесса давно уже стала скорее нормой, чем исключением из нее. Усилилась публикационная активность значительной части научно-педагогического сообщества. Активно внедряются в жизнь вузов многие положения Болонской декларации, в первую очередь переход на двухуровневую подготовку – бакалавриат и магистратуру. Однако всё это выглядит как паллиатив, полумеры, не приводящие к значительным и фундаментальным сдвигам в отечественном высшем образовании. Названные

позитивные тенденции могли бы дать больший эффект при условии изменения модели высшего образования в целом.

4. Назрела объективная потребность в его глубоких, но постепенных преобразованиях – как на институциональном, так и на системном уровне. Авторы монографии пишут о необходимости перехода от действующей модели высшего образования, которую они определяют как линейную, к новой, нелинейной модели. При этом они утверждают, что в такой громадной и чрезвычайно неоднородной во многих отношениях стране, как Россия, недопустимо решение принципиально значимых для общества проблем сразу и для всех одинаково, без предварительных и постепенных теоретико-практических шагов. Ставится вопрос о целесообразности рассчитанного на определенный период времени и конкретное образовательное пространство одного из федеральных округов социального эксперимента, в рамках которого можно было бы реализовать обоснованную и признанную научно-педагогическим сообществом теоретическую концепцию трансформации линейной модели высшего образования в нелинейную.

5. По мнению авторов, линейная модель высшего образования по-прежнему доминирует в жизни российских вузов. Ее характерными чертами являются:

- жесткая, авторитарная система управления, не допускающая свободы и вариативности в деятельности вузов;
- превращение руководства вузов в самодостаточную структуру, сосредоточившую в одних руках всю полноту административной и академической власти;
- отсутствие органичных и тесных связей между системой высшего образования и внешней средой, в первую очередь экономикой;
- отсутствие академической мобильности студентов и преподавателей как реального массового феномена;
- ограничения в демократии и инакомыслии относительно выбора вариантов развития образовательных организаций;
- слабый уровень взаимодействия образовательных общностей в вузах, прежде всего научно-педагогического сообщества, студенчества и менеджеров (администрации).

6. На смену линейной должна прийти новая, нелинейная модель высшего образования. По мнению авторов монографии, она должна отличаться:

- изменениями характера управления вузами и в вузах на основе отказа от его авторитарных принципов;
- широкой вовлеченностью в систему управления представителей научно-педагогического сообщества и студенчества;

- переходом в регионе (макрорегионе) к новому типу отношений между вузами и различными экономическими и социальными субъектами, приобретающими статус их социальных партнеров;

- развитием различных видов академической мобильности преподавателей и студентов, особенно внутри макрорегиона (между вузами различных типов);

- широкими возможностями влияния коллектива образовательных организаций на выбор вариантов их развития;

- активным взаимодействием между образовательными общностями, в том числе на основе выбора студентами в процессе их взаимодействия с преподавателями индивидуальных образовательных траекторий.

7. Новый этап исследования перехода высшего образования к нелинейной модели предполагает необходимость осуществить:

- конкретизацию элементов нелинейной модели высшего образования в макрорегионе и детальное исследование каждого из них;

- выявление возможностей и ограничений реализации основных элементов нелинейной модели высшего образования в макрорегионе;

- определение экономических, социальных, нормативно-правовых оснований и механизмов процесса реализации новой модели;

- анализ субъективных оценок различных акторов, включенных в систему высшего образования макрорегиона, в отношении реализации данной модели – на основании эмпирических исследований;

- изучение существующих локальных практик, по своим характеристикам приближенных к разрабатываемой модели высшего образования;

- разработку инновационных управленческих механизмов и подходов к реализации нелинейной модели высшего образования в макрорегионе, учитывающих институциональные ограничения, риски и вызовы ситуации экономической и социальной неопределенности и кризиса.

Для заметок

Для заметок

Для заметок

Научное издание

**ЗБОРОВСКИЙ Гарольд Ефимович
АМБАРОВА Полина Анатольевна
КАТАШИНСКИХ Варвара Сергеевна
КЛЮЕВ Алексей Константинович
КУЗЬМИНЧУК Анна Александровна
КУЛЬПИН Сергей Владимирович
ПЕВНАЯ Мария Владимировна
ШАБРОВА Нина Васильевна
ШУКЛИНА Елена Анатольевна**

**НЕЛИНЕЙНАЯ МОДЕЛЬ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ В МАКРОРЕГИОНЕ:
ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ
И ПРАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ**

Монография

Редактор С. В. Фельдман
Компьютерная верстка В. В. Курьянович

Подписано в печать 18.11.2016. Формат 60х90/16.
Бумага для множит. аппаратов. Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 18,76. Усл. печ. л. 18,37. Тираж 300 экз. Заказ № 486

Гуманитарный университет
620041, г. Екатеринбург, ул. Железнодорожников, 3
Лицензия № 2114 от 26.04.2016

Отпечатано с оригинал-макета в ООО «ИРА УТК»
620089, г. Екатеринбург, ул. Луганская, д. 59/4.